



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO-PROPEG
FACULDADE DE EDUCAÇÃO-FE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO-POSEDUC**

MIFRA ANGÉLICA CHAVES DA COSTA

**RELAÇÃO PEDAGÓGICA PROFESSOR, INTÉRPRETE DE LÍNGUA
BRASILEIRA DE SINAIS E ALUNO SURDO DO CURSO DE
PEDAGOGIA DA UERN**

**MOSSORÓ//RN
JUNHO-2014**

MIFRA ANGÉLICA CHAVES DA COSTA

**RELAÇÃO PEDAGÓGICA PROFESSOR, INTÉRPRETE DE LÍNGUA
BRASILEIRA DE SINAIS E ALUNO SURDO DO CURSO DE
PEDAGOGIA DA UERN**

**Dissertação apresentada ao Programa
de Pós-Graduação em Educação-
POSEDUC da Universidade do Estado
do Rio Grande do Norte-UERN, Linha
de Pesquisa de Formação Humana e
Desenvolvimento Profissional Docente,
como requisito final para a obtenção do
título de Mestre em Educação.**

Orientadora:

Profª. Drª Ana Lúcia Oliveira Aguiar.

**MOSSORÓ/RN
JUNHO- 2014**

MIFRA ANGÉLICA CHAVES DA COSTA

**RELAÇÃO PEDAGÓGICA PROFESSOR, INTÉRPRETE DE LÍNGUA
BRASILEIRA DE SINAIS E ALUNO SURDO DO CURSO DE
PEDAGOGIA DA UERN**

Apresentação da Dissertação em: 10/06/2014

BANCA DE DISSERTAÇÃO

Prof^ª. Dr^ª. Ana Lúcia Oliveira Aguiar
Orientadora- UERN/FE/POSEDUC

Prof^ª. Dr^ª. Lia Matos Brito de Albuquerque
Examinadora Externa- UECE/ CED/ PPGE

Prof. Dr. Dauri Lima do Nascimento
Examinador Interno- UERN/ FE

Prof.^a Dr^a. Rosa Maria Barros Ribeiro
Examinadora Externa (Suplente) – UECE/ CED/ PPGE

Prof^ª. Dr^ª. Normândia de Farias Mesquita Medeiros
Examinadora Interna (Suplente) – UERN/FE/POSEDUC

DEDICATÓRIA

Dedico a todos(as) que não apenas sonham com a inclusão, mas a sentem, lutam e a praticam.

AGRADECIMENTOS

Agradeço em primeiro lugar a Deus pelo merecimento da vida em abundância, a possibilidade de enveredar pelos caminhos dos estudos, superar dificuldades, barreiras e realizar sonhos. O meu Deus torna possível o impossível.

Agradeço a meus pais, Francisco Ferreira da Costa Sobrinho e Mirian Chaves de Queiroz Costa, irmão, Francisco Ferreira da Costa Júnior, avós, José Alves de Queiroz e Raimunda Chaves de Queiroz e a meu namorado, Emiliano Marcelino Rebouças, eternos companheiros com seus conselhos e paciência imprescindível para a minha vida aprendiz.

Agradeço à minha orientadora, Prof^a. Dr^a. Ana Lúcia Oliveira Aguiar, sempre disposta a me estimular no trilhar acadêmico com perseverança, zelo e responsabilidade. Uma eterna professora, orientadora e amiga que acredita em nosso saber de educandos e constrói conosco o sonho.

Agradeço aos queridos amigos surdos, Wagner Alves da Silva Queiroz e Luziano Barreto, que me inquietaram, instigaram para meu aprendizado de LIBRAS, para me inserir nos movimentos de luta surda e investigar a relação pedagógica professor, intérprete de LIBRAS e surdo no Ensino Superior. Agradeço às minhas amigas, em especial a Sônia Alves Bezerra Lins, Edinária Marinho da Costa, Kardenia Almeida Moreira, Milene Rejane Pereira, Aliny Geovana dos Santos Azevedo e Ivone Dias Alves e os meus amigos Alex Carlos Gadelha e Emerson Augusto de Medeiros, por me acompanhar e me fortalecer neste caminho árduo, mas saboroso da Pós-Graduação.

Agradeço à Diretoria de Apoio a Inclusão (DAIN) por atender com qualidade os alunos com deficiência e necessidades educacionais especiais. Sou grata pelo apoio oferecido desde o início da pesquisa e pelas solicitações realizadas sempre com eficácia, afinco e responsabilidade. Agradeço, em especial, à intérprete de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) da UERN pela disponibilidade em participar da pesquisa, pois sabemos das muitas atribuições da sua profissão na Universidade, mas sempre estava disposta a contribuir com o bom andamento da investigação.

Agradeço a todos os professores da Educação Básica, da Faculdade de Educação da UERN e aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação-POSEDUC, pelos ensinamentos sólidos e pertinentes, sem os quais seria impossível concluir este trabalho. Agradeço a todos os profissionais da Escola Estadual Professor José Nogueira, que me apoiaram no momento da Pós-Graduação, em especial à diretora Aída Freitas, à coordenadora Rita de Cássia e à supervisora Sandra Maria.

EPÍGRAFE

A abertura para a alteridade apresenta-se como percurso a ser trilhado, ao longo da vida. Só ela propiciaria, aos parceiros dessa caminhada, a participação em projetos conjuntos, beneficiando-os equitativamente. Mas essa abertura para o outro passa, necessariamente, pelo conhecimento de si mesmo. (Conceição Passeggi, 2003)

RESUMO

Mobilizados pelas discussões atuais, vivências de estudo com alunos surdos na graduação, cresce o desejo de problematizar a inclusão no Ensino Superior público, na perspectiva de possibilitar a esses estudantes melhores condições de ensino e atendimento. Este trabalho trata da dissertação intitulada *A Relação Pedagógica Professor, Intérprete de LIBRAS e Aluno Surdo do Curso de Pedagogia da UERN*, do Programa de Pós-Graduação em Educação-POSEDUC, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte-UERN. O estudo objetiva analisar a relação pedagógica professor, intérprete de Língua Brasileira de Sinais e discente surdo do Curso de Pedagogia, na perspectiva de um processo de ensino e de aprendizagem pautado na inclusão. Algumas questões da discussão objetivam averiguar como ocorre a relação pedagógica professor, intérprete de LIBRAS e discente surdo. Há mobilização de saberes, investidas na formação contínua do professor e do intérprete de LIBRAS? Na metodologia apresentada no trabalho com o método (auto) biográfico, os sujeitos narraram suas experiências de vida, refletem sobre essas trajetórias e encontram outros caminhos a percorrer, no processo contínuo de (auto)formação. Os sujeitos, na medida em que narram ou relatam suas múltiplas vivências no campo educacional, refletem acerca destas e vislumbram outras possibilidades e saídas para superar suas angústias, medos, fracassos ou reafirmar o êxito de sua prática de ensino. Os sujeitos da pesquisa são três: uma professora do Curso de Pedagogia, Campus Central da UERN, uma intérprete de LIBRAS e um discente surdo egresso do Curso de Pedagogia, Campus Central da UERN. Foram realizadas sessões (auto) biográficas com os sujeitos narradores e relatores de sua história de vida, anotações, gravações. A fundamentação teórica está ancorada em Brasil (2004), Imbernón (2000), Freire (2008), Josso (2010), Mantoan (2006), Nóvoa e Finger (2010), Passeggi (2010), Sassaki (1997), Skliar (2005). Pretende-se com este escrito repensar a formação e transformação desses sujeitos na experiência do narrar, ouvir narrando acerca de si, perceber os aprendizados, as pistas deixadas por essa vivência em suas trajetórias pessoais, profissionais e sociais de olhar para as diferenças, vislumbrar uma relação pedagógica professor, intérprete de LIBRAS e discente surdo atenta para a inclusão, viabilizar reflexões pertinentes quanto à formação contínua, à prática pedagógica do docente e do intérprete de LIBRAS. Esta pesquisa perspectiva contribui com o ingresso e a permanência do discente surdo e de um novo olhar sobre o trabalho do profissional intérprete em todos os níveis de ensino: Educação Infantil, Anos Iniciais, Anos Finais, Ensino Médio, Ensino Superior e Pós-graduação. Problematizar a relação pedagógica, a formação inicial, continuada dos educadores. Buscar olhar o miúdo, desenvolver uma escuta e uma prática sensível atenta às diferenças, à singularidade de todos.

Palavras-Chave: Ensino superior. Relação Pedagógica. Inclusão. Surdo

ABSTRACT

Based on current discussions and on experiences of studies with deaf students in undergraduate courses, there is a growing desire of focusing on issues of inclusion in state higher education in the perspective of enabling them better conditions of education and care. This study, a dissertation with the title *The Pedagogical Relationship Teacher, Interpreter of LIBRAS-Língua Brasileira de Sinais (Brazilian language of Signs) and Deaf Student of Curso de Pedagogia of UERN, of POSEDUC-Programa de Pós-Graduação em Educação (Graduate Program in Education) of Universidade do Estado do Rio Grande do Norte-UERN (State University of Rio Grande do Norte)*, aims at analyzing the pedagogical relationship between teacher, interpreter of LIBRAS and a deaf student of *Curso de Pedagogia* in the perspective of a process of teaching and learning grounded on inclusion. Some issues of the discussion aim at investigating how the pedagogical relationship between teacher, interpreter of LIBRAS and the deaf students takes place. There is knowledge mobilization invested in continuing education of both teacher and interpreter LIBRAS? In the methodology presented in the work with the self biographical method, the subjects narrate their life experiences, reflect on these trajectories and find other ways to go, in the continuous process of self-formation. When they are narrating their multiple experiences, do the subjects reflect on them and see other possibilities and ways to overcome their anxieties, fear, failures or reaffirm the success of their teaching practice? The subjects are three: a teacher of *Curso de Pedagogia* from UERN Central Campus, and an interpreter of LIBRAS and a deaf student who completed his undergraduate studies at UERN College of Education, in its Central Campus. Self biographical sessions with subjects narrators of their life stories, notes, recordings and photographic records were conducted. The theoretical foundation is anchored on Brazil (2004); Imbernon (2000), Freire (2008); Josso (2010); Mantoan (2006); Nóvoa and Finger (2010); Passeggi (2010); Sassaki (1997); Skliar (2005). The purpose of this study is to reflect on the formation and transformation of these subjects concerning their experience of narrating, hearing narrating about themselves, perceiving their learning, the clues left by these experiences in their personal, professional and social history and looking at the differences, searching for a pedagogical relationship teacher, interpreter of LIBRAS and a deaf student that focuses on inclusion and promotes relevant reflections on continuing education, pedagogical practice of teachers and interpreters of LIBRAS. Therefore, this research study contributes to the entry and staying of deaf students, with a new look at the work of the professional interpreter, in all levels of education: Early Childhood Education, Early Years, Final Years, Secondary Education, Higher Education and Graduate Studies. In addition, it problematizes pedagogical relationship, initial education, continuing education and searches to develop listening practices that are sensitive to differences and uniqueness of all those involved in the educational context.

KEYWORDS: Higher education. Pedagogical Relationship. Inclusion. Deaf Student.

LISTA DE SIGLAS

ADEFIM - Associação dos Deficientes Físicos de Mossoró
AEE- Atendimento Educacional Especializado
AFIRSE - Associação Francófona Internacional de Pesquisa em Educação
APAE - Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
ASMO - Associação de Surdos de Mossoró
CADV - Centro de Atendimento ao Deficiente Visual
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAS - Centro de Formação de Profissionais da Educação e Atendimento às Pessoas com Surdez
CE- Ceará
CIPA - Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)biográfica
CONSUNI - Conselho Universitário
DAIN - Diretoria de Apoio à Inclusão
ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA - Educação de Jovens e Adultos
ENCOPE - Encontro de Pesquisa e Extensão
FENEIS - Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos
FIPED - Fórum Internacional de Pedagogia
GEPPEI- Grupo de Estudos e Pesquisas em Psicologia e Educação Inclusiva
IES - Instituição de Ensino Superior
ILS - Intérprete de Língua de Sinais
LDB - Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional
LEFREIRE- Laboratório de Estudos e Pesquisa em Paulo Freire
LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais
MEC - Ministério de Educação e Cultura
MOBRAL- Movimento Brasileiro de Alfabetização
NAESC - Núcleo Avançado de Educação Superior de Caraúbas
PB- Paraíba
PIBIC - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica
PIM - Programa Institucional de Monitoria
PNE- Pessoas com Necessidades Especiais

POSEDUC - Programa de Pós-Graduação em Educação
PPPCP - Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia
PSV - Processo Seletivo Vocacionado
RCNEI- Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
RN- Rio Grande do Norte
SBPC - Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
SENAC- Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENACEM- Seminário Nacional de Ensino Médio
SENAI- Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial.
SESI- Serviço Social da Indústria
SIMPOEDUC - Simpósio de Pós-Graduação em Educação
TCC- Trabalho de Conclusão de Curso
TIC - Tecnologia da Informação e Comunicação
UERN - Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
UFERSA- Universidade Federal Rural do Semiárido
UFPB- Universidade Federal da Paraíba
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1º CAPÍTULO: O DESPERTAR INVESTIGATIVO ACERCA DA RELAÇÃO PEDAGÓGICA NO ENSINO SUPERIOR: UM ENSAIO (AUTO)BIOGRÁFICO	25
1.1 Encontro com a Diversidade: um Resgate de Lembranças da Infância	25
1.2 Momentos e Lembranças da Adolescência: Pistas para a Inclusão	30
1.3 O Ingresso no Ensino Superior: Semente do Despertar Investigativo quanto à Relação Pedagógica	34
1.4 A Vivência com Professores, Surdos e Intérpretes de LIBRAS: um (Trans)formar do meu <i>eu</i>	55
2º CAPÍTULO: NA TRILHA TEÓRICA DA PROFISSÃO PROFESSOR, INTÉRPRETE DE LIBRAS, EDUCAÇÃO INCLUSIVA DE SURDOS E (AUTO)BIOGRAFIA	63
2.1 O Percorso Caminhado pela Educação e Profissão Professor	63
2.2 Trajetória do Paradigma Inclusão	77
2.3 Passagem Histórica pela Educação de Pessoas Surdas	83
2.4 Estradas Percorridas e Construção da Profissão: Intérprete de Língua Brasileira de Sinais	91
2.5 Passos, Marcas e Contribuições do Aporte (Auto)biográfico	95
3º CAPÍTULO: HISTÓRIA, VIDA E (AUTO)BIOGRAFIA DO SER PROFESSOR, INTÉRPRETE DE LIBRAS E ALUNO SURDO DO CURSO DE PEDAGOGIA	103
3.1 Na Vida, na Profissão há Encantos e Desencantos: Narrativas (Auto)biográficas de uma Docente	104
3.2 Minha História, Minha (Auto)biografia de Formação e Prática de Intérprete de LIBRAS	123
3.3 Caminhos, Descaminhos e (Auto)biografia: Experiências Acadêmicas de um Discente com Surdez	135
3.4 Reflexões e (In)conclusões sobre a Relação Pedagógica entre Professor, Intérprete de LIBRAS e Aluno Surdo: Limites e Possibilidades no Processo de Ensino e Aprendizagem na Perspectiva Inclusiva.	141
CONSIDERAÇÕES	154
REFERÊNCIAS	161

INTRODUÇÃO

No decorrer de minha trajetória pessoal e profissional segui caminhos e descaminhos, tive forças para lutar e resistir, enfrentei percalços e conquistas, alimentei sonhos e esperanças e, sobretudo, persisti sempre. No meu trajeto de vida, muitas vivências conduziram-me ao interesse de estudar e pesquisar o tema diversidade, inclusão de pessoas com deficiência e educação de surdos no Ensino Superior.

Na turma de graduação em Pedagogia- 2008.1, *Campus* Central, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte-UERN, havia na turma um surdo. Esse fato despertou o meu interesse em pesquisar a relação pedagógica professor, intérprete de LIBRAS e aluno surdo no ensino superior. Após o ingresso desse aluno, um intérprete de LIBRAS, profissional designado pela própria universidade, começou a atendê-lo, diariamente, na nossa sala de aula. O encontro com esse novo sujeito me permitiu agregar muitos aprendizados, embora, ao longo da jornada acadêmica, algumas inquietações já suscitaram o meu interesse em averiguar como acontece essa relação pedagógica, entre elas:

- Como é para o docente compartilhar a sua sala de aula com outro profissional, o intérprete de LIBRAS?
- O professor confia na interpretação do intérprete de LIBRAS?
- Há dificuldades/possibilidades no contato entre professor, intérprete de LIBRAS e aluno surdo?
- Essa relação é direta ou indireta?
- O professor tem mobilizado sua formação para uma prática mais inclusiva?
- Como estão a formação e a prática do intérprete de LIBRAS?
- O aluno surdo está apreendendo o conteúdo ministrado pelo professor e interpretado pelo profissional da interpretação em LIBRAS?

No primeiro período do Curso de Pedagogia, no *Campus* Central da UERN, tive a oportunidade de participar do Curso de Língua Brasileira de Sinais-LIBRAS, disponibilizado pelo Departamento de Apoio à Inclusão¹ (DAIN). No decorrer do Curso de Pedagogia, o DAIN realizou o Curso de LIBRAS II, com o objetivo de aprofundar as discussões acerca do tema. Esses cursos me permitiram conhecer a cultura surda, alguns sinais básicos e

¹ A DAIN, oficialmente, foi criada pela Resolução nº 2/2008 do Conselho Universitário - CONSUNI, de 18 de abril de 2008 e, em 2010, passa a Diretoria, através da Resolução Nº 31/2010-CD.

expressões de LIBRAS para estabelecer comunicação com o aluno com surdez, possibilitando, assim, a interação mais adequada entre surdo e ouvintes.

No Curso de Pedagogia da UERN, a grade curricular contempla as seguintes disciplinas relacionadas ao tema: LIBRAS, Educação para Diversidade, Educação Especial e Inclusiva, Educação e Multiculturalismo e Procedimentos de Intervenção nas Práticas Educativas. Essas disciplinas alargaram o meu olhar quanto à inclusão e me permitiram desenvolver reflexões, alcançar níveis de compreensão e criar materiais para trabalhar com alunos com deficiência na sala de aula regular. Certamente, as problematizações durante as aulas do Curso enriqueceram minha formação inicial de docente.

Minha participação na pesquisa do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica (PIBIC), dois anos (2009 a 2011) no projeto intitulado *Política de educação inclusiva, formação e prática: a relação entre o modelo de educação inclusiva e as práticas educativas desenvolvidas nas escolas públicas de Mossoró/RN*, tornou-se um fator decisivo na escolha deste tema de pesquisa. O projeto discutia a relação entre a Política de Educação Inclusiva para alunos com Deficiências e Necessidades Educacionais Especiais, a formação e prática de professores quanto às metodologias de ensino, pois a quantidade de crianças com deficiência na escola regular era diminuta. Verifiquei que os professores efetivos buscam uma prática inclusiva, fortalecem sua formação continuada, com Curso de Especialização e demais formações.

A oportunidade de planejar e ministrar aulas, com o colega surdo do Curso de Pedagogia, em turmas heterogêneas com alunos surdos enriqueceu minha vida pessoal e profissional. Isso foi possibilitado durante o período de observação e prática no Estágio Supervisionado I, na Educação Infantil, e no Estágio Supervisionado III, no Espaço Não-Escolar, atividades obrigatórias do Curso de Pedagogia da UERN. Na primeira instituição, havia uma aluna com surdez, que estava no processo de aprendizagem de LIBRAS. No Espaço Não-Escolar, a discente já dominava a Língua de Sinais. Essas experiências permitiram maior aproximação com os estudos acerca da inclusão e com as estratégias metodológicas usadas para ensinar alunos com Necessidades Especiais nas instituições escolares regulares, contribuindo, também, para definir meu objeto de estudo.

Em 2011 e 2012, participei do Projeto PIBIC, intitulado *A Perspectiva (Auto)biográfica: um retrato dos saberes e experiências da inclusão de alunos surdos da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte*. Esse projeto tinha, como objetivo norteador, conhecer as experiências acadêmicas e o processo de inclusão dos alunos com

surdez na universidade, a partir de suas narrativas. Alguns resultados obtidos: o aluno surdo não está inserido em pesquisas e projetos de extensão; a demanda da universidade é muito grande para as intérpretes de LIBRAS; os surdos afirmam que a barreira comunicacional é ainda o grande empecilho entre a cultura surda e a ouvinte. Todas essas afirmações me inquietaram e me conduziram a pesquisar a relação pedagógica entre os sujeitos professor, intérprete de Língua Brasileira de Sinais e aluno surdo, com o intuito de verificar se havia sintonia e equilíbrio entre esses três sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

Acompanhado o processo de um surdo na elaboração de sua monografia, momento de maior contato com o discente, a intérprete e a professora-orientadora, pude perceber algumas limitações nessa relação, pois o estudante, muitas vezes, tinha dificuldade de abstrair o que deveria relatar acerca da sua experiência de estágio. A professora, a intérprete e eu sentimos dificuldade de explicar alguns passos da monografia a serem desenvolvidos, de maneira, compreensível ao educando surdo. O esforço, dedicação e parceria exigidas por esse trabalho trouxeram um resultado final satisfatório.

No dia 06 de dezembro de 2012, iniciei um Curso de Intérprete de LIBRAS I, desenvolvido em três módulos, promovido pelo DAIN, ministrado pelas intérpretes de LIBRAS da UERN e concluído em 04 de abril de 2013. O intuito era aprender as estratégias de interpretação para a prática em diversos espaços sociais, do ponto de vista da presença de aluno com deficiência auditiva. Foi trabalhado no curso formas de interpretação, a saber: linear e com classificadores.

O curso permitiu-me conhecer a profissão intérprete de LIBRAS e aprofundar questões relacionadas à prática da tradução e da interpretação. Além da discussão teórica, percebi as exigências e habilidades necessárias ao intérprete e, também, a relação estabelecida desse profissional com o professor e o aluno surdo do ensino superior. A partir dessa vivência, fui construindo conhecimentos e surgiram novas indagações relativas ao meu interesse de pesquisa, notadamente, no que se refere às sessões (auto)biográficas.

Nesse investigar inicial, a relação pedagógica entre professor, intérprete de LIBRAS e aluno surdo me inquietou. Cabe ao professor ensinar e ao intérprete o papel de traduzir, interpretar e transmitir o conteúdo escrito e falado, na Língua Portuguesa, para a Língua Brasileira de Sinais-LIBRAS e desta para o Português. O discente surdo tem o direito de estar no mesmo espaço educativo, juntamente, com os outros.

Nesse processo, surgiram os questionamentos: como ocorre a relação pedagógica professor, intérprete de LIBRAS e discente surdo? Há mobilização de saberes, na formação contínua do professor e do intérprete de LIBRAS? Por conseguinte, nesta pesquisa, delimitei como o objeto de estudo a relação pedagógica entre professor, intérprete de Língua Brasileira de Sinais e aluno surdo do Curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, na perspectiva de um processo de ensino e aprendizagem, pautado na inclusão.

No decorrer deste texto dissertativo, apresento o relato de vida de professora, intérprete de LIBRAS e estudante surdo. Tais relatos me possibilitaram a um (trans)formar do meu *eu*. Apresento uma proposta de discussão teórica acerca da relação professor, intérprete de LIBRAS, educação de surdo no processo ensino/aprendizagem e inclusão, relacionar essa fundamentação com as narrativas dos sujeitos. E, por fim, exponho e discuto diversas constatações de fatos que ocorreram na relação pedagógica entre professor, intérprete de LIBRAS e aluno surdo do Curso de Pedagogia da UERN, tendo em vista o processo inclusivo de ensino e aprendizagem.

No trilhar teórico e na produção acadêmica, constatei a existência de dissertações e teses, no banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), acerca de intérprete de Língua Brasileira de Sinais. Encontrei diversos trabalhos: dois de mestrados profissionalizantes, sessenta e cinco dissertações e oito teses. Das dissertações, seis discutem a inclusão do aluno surdo no ensino superior e sua trajetória escolar.

Dentre as produções mais relevantes, há duas dissertações que focalizam meu objeto de estudo e outras referentes à formação e ao trabalho dos intérpretes de LIBRAS, quatro dissertações contemplam o surdo no ensino superior (inclusão, acesso e permanência) e uma enfoca a relação pedagógica professor, aluno surdo e intérprete de LIBRAS. A decisão de detalhar os trabalhos decorre da conexão com o objeto de estudo.

A dissertação *Trajetórias de formação e condições de trabalho do intérprete de LIBRAS em instituições de ensino superior*² propôs-se a investigar a trajetória de formação, condições de trabalho e realidade socioeconômica do intérprete de LIBRAS do Ensino Superior, tendo sido organizadas quarenta e uma questões, dirigidas a vinte e nove intérpretes.

² MARTINS, Diléia Aparecida. *Trajetórias de formação e condições de trabalho do intérprete de LIBRAS em instituições de ensino superior*. Dissertação de mestrado apresentada em 01/02/2009, na Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUCAMP).

Um dos resultados apontados pela pesquisa é a formação desse profissional em interação com a comunidade surda.

Outra dissertação, *O intérprete de LIBRAS no Ensino Superior: sua atuação como mediador entre Língua Portuguesa e a Língua de Sinais*³, teve como intento conhecer e analisar a inserção do intérprete de LIBRAS no Ensino Superior. A entrevista realizada com dez intérpretes concluiu que todos tinham ensino superior, participaram das comunidades surdas, eram contratados, interpretaram todas as disciplinas cursadas pelos surdos e tinham dificuldades de interpretar conceitos específicos.

A tese intitulada *Práticas e Formação de tradutores- intérpretes de Língua Brasileira de Sinais no Ensino Superior*⁴ teve como por objetivo investigar a formação e a prática de tradutores- intérpretes de Língua de Sinais de Instituições do Ensino Superior- IES. A entrevista foi realizada com trinta e sete tradutores-intérpretes de diferentes cursos e instituições de ensino superior. Foi percebido que o processo histórico do sujeito na escolha da profissão entre os entrevistados era bastante variada.

O trabalho *Inclusão do aluno surdo no Ensino Superior: um estudo do uso de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como um meio de acesso ao conhecimento*⁵ propôs-se a investigar se o processo de tradução da Língua Portuguesa para Língua Brasileira de Sinais favorece o acesso do aprendente surdo aos conteúdos científicos de cursos de nível superior.

A dissertação *A trajetória escolar de alunos surdos e a relação com a inclusão no Ensino superior*⁶ apresenta as trajetórias de vida acadêmica de discentes com surdez, utiliza a entrevista para colher informações quanto ao ingresso, à permanência e às dificuldades nesse processo. Outro trabalho de mestrado, intitulado *Políticas Públicas e os sentidos e significados atribuídos pelo educandos surdos ao intérprete de Língua Brasileira de Sinais*⁷, tem como alvo analisar os sentidos e significados do intérprete nas relações de poder, no

³ CONSTÂNCIO, Rosana de Fátima Janes. O intérprete de LIBRAS no Ensino Superior: sua atuação como mediador entre Língua Portuguesa e a Língua de Sinais. Dissertação de mestrado defendida em 01/10/2010 no Universitário Maura Lacerda. Centro

⁴ GURGEL, Tais Margutti do Amaral. Práticas e Formação de tradutores- intérpretes de Língua Brasileira de Sinais no Ensino Superior. Tese de doutorado defendida em 01/02/2010, na Universidade Metodista de Piracicaba.

⁵ CECHNEL, Lenita Cessone. Inclusão do aluno surdo no Ensino Superior: um estudo do uso de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como um meio de acesso ao conhecimento. Dissertação de mestrado defendida em 01/10/2005. Universidade do Vale do Itajaí- Educação.

⁶ ANSAY, Noemi Nascimento. A trajetória escolar de alunos surdos e a relação com a inclusão no Ensino superior. Dissertação defendida em 01/08/2009, Universidade Federal do Paraná- Educação.

⁷ SCHUBERT, Silvana Elisa Moraes. Políticas Públicas e os sentidos e significados atribuídos pelo educandos surdos ao intérprete de Língua Brasileira de Sinais. Dissertação defendida em 01/02/2012, Universidade Tuiuti do Paraná- Educação.

espaço escolar. A dissertação *As Políticas Públicas de Inclusão de Surdos no Ensino Superior: especificidades do processo*⁸ investiga as políticas públicas com propostas inclusivas para um aluno surdo numa Universidade de Curitiba.

A dissertação *Professor Ouvinte e Aluno Surdo: possibilidades de relação pedagógica na sala de aula com intérprete de LIBRAS – Língua Portuguesa*⁹ atenta para a relação do docente com um aluno surdo, mediada pelo intérprete. Foram propostas entrevistas para os sujeitos da investigação em duas salas de aula.

Em âmbito local, realizei uma pesquisa das produções da UERN, na graduação e na especialização da Faculdade de Educação. Detectei cinquenta e nove produções, em nível de graduação e de especialização, acerca da inclusão. Constatei ausência de trabalhos com enfoque na relação pedagógica professor, intérprete de LIBRAS e aluno surdo do ensino superior em âmbito nacional e local. Dentre os trabalhos monográficos, selecionei duas produções de especialização e duas monografias da graduação próximas do problema proposto neste estudo.

A monografia de especialização em educação, intitulada *A proposta de educação inclusiva e a escola regular: concepções e práticas pedagógicas*¹⁰, buscou compreender como a educação inclusiva, na perspectiva das práticas pedagógicas, foi trabalhada em uma determinada escola regular.

O trabalho monográfico da especialização em Educação *O processo de inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais no Curso de Pedagogia da UERN (1990-2010)*¹¹ traz, em seu arcabouço, o debate acerca da educação inclusiva dos educandos com necessidades educacionais especiais no Curso de Pedagogia da UERN, de 1990- 2010. Verificou-se que os discentes não eram excluídos, mas eram tratados de forma equivalente, por causa de suas necessidades específicas (surdez, deficiência física, albino, baixa visão, doença mental, dificuldade acentuada de aprendizagem).

⁸ PATRÍCIO, Leandro. *As Políticas Públicas de Inclusão de surdos no Ensino Superior: especificidades do processo*. Dissertação defendida em 01/12/2011, Universidade Tuiuti do Paraná- Educação.

⁹ ZAMPIERI, Marinês Amália. *Professor Ouvinte e Aluno Surdo: Possibilidades de Relação Pedagógica na Sala de Aula com Intérprete de LIBRAS – Língua Portuguesa*. Dissertação defendida em 01/08/2006, Universidade Metodista de Piracicaba.

¹⁰ PEREIRA, Josiane Patrícia da Fônsca. *A proposta de educação inclusiva e a escola regular: concepções e práticas pedagógicas*. Monografia de Especialização em Educação, 2009, Mossoró/RN.

¹¹ LINS, Sônia Alves Bezerra. *O processo de inclusão dos alunos com necessidades especiais no curso de Pedagogia da UERN (1990- 2010)*. Monografia de Especialização em Educação 2010, Mossoró-RN.

O estudo em nível de especialização, intitulado *Educação Inclusiva: um estudo de caso do desempenho de uma criança com surdez na classe regular de ensino*¹² preocupou-se em verificar os atendimentos a discentes surdos da rede pública e as estratégias de ensino. Por meio da pesquisa, realizaram-se: entrevistas semiestruturadas, questionário, observações em sala de aula, análise de relatórios e avaliações. O trabalho tinha como propósito entender como a escola pode favorecer o melhor desenvolvimento da criança surda ao longo de sua vida. A monografia de graduação em Pedagogia *Um estudo sobre deficiência auditiva na ótica da inclusão social*¹³ aborda discussões acerca dos aspectos relacionados às pessoas com deficiência auditiva, inclusão, legislação e orientações pedagógicas.

O trabalho monográfico *Uma linguagem que não quer calar: reflexões sobre a Língua Brasileira de Sinais- LIBRAS*¹⁴ buscou compreender a Língua Brasileira de Sinais, por meio de pesquisa realizada em Patu/RN, interessada em saber como LIBRAS foi aceita na escola, e qual sua contribuição para o processo de ensino-aprendizagem das crianças. A investigação constatou a necessidade do uso de LIBRAS na instituição educativa, a perceptível fragilidade da formação dos professores para lidar com os educandos surdos e a necessidade de promover atitudes inclusivas.

A monografia *Uma abordagem histórica da educação de surdos na cidade de Mossoró/RN*¹⁵ organizou uma retrospectiva da história da educação dos surdos com a fundamentação teórica e, na pesquisa de campo realizada em Mossoró/RN, contou com as falas de algumas pessoas do Centro de Capacitação de Professores e Atendimento ao Surdo (CAS), autores e atores dessa história na cidade. Alguns resultados apontaram ausência de registros documentais, mas muitas contribuições foram dadas pelos entrevistados.

A pesquisa *O Estágio Supervisionado: contribuições da experiência de um aluno surdo*¹⁶ apresentou a experiência de Estágio Supervisionado II (uma atividade obrigatória do Curso de Pedagogia- UERN), realizada no Centro de Formação de Profissionais da Educação e Atendimento às Pessoas com Surdez (CAS), ensinando LIBRAS as crianças com surdez. O

¹² ROCHA, Francinele Brasil da. *Educação Inclusiva: um estudo de caso do desempenho de uma criança com surdez na classe regular de ensino*. Monografia de especialização em Educação, 2012, Mossoró/RN.

¹³ NASCIMENTO, Leidimar Batista. *Um estudo sobre deficiência auditiva na ótica da inclusão social*. Monografia defendida em 2010, Pedagogia, Patu/RN.

¹⁴ SOUZA, Francisca Zélia Maia. *Uma linguagem que não quer calar: reflexões sobre a Língua Brasileira de Sinais- LIBRAS*. Monografia do Curso de Pedagogia, Patu/ RN, 2010.

¹⁵ TAVARES, Elaine Cristina Gonzaga. *Uma abordagem histórica da educação de surdos na cidade de Mossoró/ RN*. Monografia do Curso de Pedagogia, Mossoró/RN, 2011.

¹⁶ QUEIROZ, Wagner Alves da Silva. *O Estágio Supervisionado: contribuições da experiência de um aluno surdo*. Monografia do Curso de Pedagogia, Mossoró/ RN, 2012.

estudo tece reflexões relacionadas aos teóricos, às leis, à prática e à ação da professora ouvinte titular.

Constatai que nenhuma monografia (graduação e especialização da UERN), dissertação ou tese (Banco de Teses do CNPQ), buscou averiguar a relação pedagógica do professor-intérprete de LIBRAS-aluno surdo no ensino superior, tendo como base a pesquisa (auto)biográfica, cuja proposta permite que o sujeito, ao narrar, obtenha autoformação, como propõe Pineau (2010).

Além disso, realizei uma visita ao DAIN, com o intuito de obter informações relativas à exequibilidade da pesquisa na UERN. As entrevistas realizadas com a psicopedagoga e com uma das intérpretes da instituição revelaram que quatro alunos surdos concluíram o Curso de Pedagogia, mas, naquele período, havia apenas um aluno, no Curso de Matemática do Núcleo Avançado de Apodi.

Quando indagada sobre o processo de inclusão de surdos na UERN, a psicopedagoga do DAIN afirmou que:

Esse processo inicia com o Processo Seletivo Vocacionado (PSV), no qual o candidato se identifica como pessoa com surdez. Este, no momento da realização da prova do vestibular, tem todo amparo do Departamento, contando com o auxílio de tradutor-intérpretes e uma hora adicional, lembrando que a prova é a mesma. Apenas a redação, que atualmente na universidade não se tem um especialista para corrigir as provas na estrutura de LIBRAS. Esse ano, o PSV contou com um vídeo trazendo um resumo do edital em LIBRAS e próximo ano tem-se a pretensão de trazer todo edital interpretado em LIBRAS, através do vídeo e áudio para os deficientes visuais. Quando o candidato é aprovado, o DAIN procura o aluno e é feita uma apresentação. O atendimento do DAIN acontece no contra turno, dispondo do apoio das intérpretes, em que os alunos trazem os textos e são estudados aqui. E confesso, por fim, que o processo é lento, mas é importante.

A entrevistada informou que existem na UERN, duas intérpretes de LIBRAS. Uma das intérpretes, no momento da visita ao DAIN, afirmou que as duas foram aprovadas e convocadas no Concurso da UERN, no ano de 2010, cujo edital destinava duas vagas para esse ofício. Tiveram como exigência a conclusão do Ensino Médio e o Programa Nacional para a Certificação de Proficiência no Uso e Ensino da Língua Brasileira de Sinais (PROLIBRAS). Houve uma prova escrita com três questões dissertativas da área de

interpretação e surdez. Depois, houve a avaliação prática, iniciado com uma apresentação individual, interpretação do Português para LIBRAS e de LIBRAS para a Língua Portuguesa.

Quanto às mudanças percebidas após o ingresso e o trabalho das intérpretes de LIBRAS, a psicopedagoga afirmou:

Que as pessoas pensavam que os surdos não aprendiam e não iam chegar à UERN. Com a atuação, do intérprete tudo mudou, embora ainda haja muita falta de comunicação entre surdos e ouvintes. Nos dias presentes, vê-se a discussão sobre a profissão do intérprete. As pessoas questionam se as intérpretes interpretam do mesmo jeito a mensagem, mas sabe-se que elas têm um código de ética. O relacionamento das intérpretes com os alunos é muito bom. Os alunos participam mais no momento dos seminários, na aula. A questão política e o senso crítico foram instigados com a chegada das intérpretes, mas percebe-se que os surdos são muito dependentes das intérpretes.

Na fala da psicopedagoga, fica perceptível a relevância do acompanhamento e do trabalho desenvolvido pelas intérpretes da UERN, mas pretendo problematizar várias questões acerca desse profissional, discussões de âmbito nacional e aspectos de experiência pessoal da relação professor- intérprete de LIBRAS-aluno surdo. Tal debate foi problematizado, nesta investigação, sempre com a pretensão de contribuir para a inclusão dos surdos na academia.

Este estudo me possibilitou repensar a relação pedagógica professor-intérprete de LIBRAS-aluno surdo de uma determinada realidade, apontar questões relevantes para o novo olhar desses profissionais, a sua atuação e o ampliar da discussão acerca do processo inclusivo de ensino-aprendizagem do surdo no Ensino Superior. Com a sistematização dessas reflexões, pretendi contribuir, inicialmente, com minha formação como professora da rede pública de ensino, considerando a possibilidade de ter um aluno surdo, em sala de aula, e contatos mais diretos com o trabalho de alguma intérprete de LIBRAS. Este estudo tem o intuito, ainda, de promover formação continuada de professor; despertar nos docentes o interesse de contornar os obstáculos da comunicação ineficiente entre surdos e ouvintes; aquecer discussões quanto à inclusão e à surdez, encontrar outros caminhos e possibilidades, que garantam ao surdo o direito ao conhecimento e sua interação com os ouvintes.

Ressalto os aspectos positivos da iniciativa da comunidade surda prestar vestibular para universidades públicas, de maneira específica na UERN, o que lhe assegura acesso ao mundo acadêmico de qualidade e respeito às suas necessidades específicas (cultura surda, Língua de Sinais, escrita da Língua Portuguesa). Dessa forma, o professor e o intérprete de LIBRAS poderão ter uma melhor formação inicial, com ênfase em uma proposta inclusiva.

As universidades e os departamentos que atendem as pessoas com deficiência devem continuar sua incumbência de possibilitar a inclusão desses alunos, mas sempre precisam estar atentos para novas reflexões e aperfeiçoamento das práticas de seus servidores. É necessário provocar a formação continuada focada na inclusão, numa interação mais intensa entre surdos, professores e intérpretes de LIBRAS, a fim de promover aprendizagem significativa, direcionada para a formação inicial da graduação, abrir caminhos para pós-graduação e, também, garantir melhores condições de emprego para a comunidade surda.

Com os argumentos aqui apresentados, a proposta visa alimentar esse debate na sociedade, redimensionar os olhares e atitudes, para que possa aflorar no âmbito da escola, nas ruas, nas praças e nas igrejas. Impõe-se que a instituição de ensino desconstrua a ideia de que o sujeito surdo é incapaz de aprender e comece a enxergar o surdo como ser de competências e possibilidades e, sobretudo, ofereça-lhe condições ser, estar na sociedade. Dessa forma, nós devemos promover o respeito à diversidade.

Almejo, portanto, obter contribuições nos diversos âmbitos: pessoal, acadêmico e de relevância social, pois os resultados da pesquisa pretendem inquietar/ mover o estático quanto à inclusão de sujeitos surdos, formação, práticas de professores e das intérpretes de Língua Brasileira de Sinais.

No Processo Seletivo Vocacionado (PSV) da UERN, em 2012, nenhum dos oito surdos inscritos conseguiram ingressar na universidade, de acordo, com a lista de candidatos com deficiência. No ano seguinte, da mesma forma, quatro surdos realizaram o exame para cursos no *Campus* Central, mas nenhum aprovado. Em contrapartida, na pós-graduação, obtiveram, recentemente, resultados satisfatórios: dois surdos foram aprovados no Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação- POSEDUC, na seleção de 2013. Essa situação demonstra a relevância desse trabalho para fortalecer a discussão da relação pedagógica em qualquer nível de ensino.

A perspectiva deste estudo é contribuir com a linha de pesquisa *Formação Humana e Desenvolvimento Profissional Docente*, investigar a relação pedagógica professor, intérprete de LIBRAS e aluno surdo do Curso de Pedagogia da UERN, em um processo inclusivo de ensino e aprendizagem. Além disso, o estudo permite uma reflexão acadêmica acerca da relação pedagógica, preocupada com o processo de ensino-aprendizagem inclusivo, o êxito na aprendizagem do aluno surdo e um repensar da formação do educador e do intérprete de LIBRAS.

Sua realização é pertinente, pois os surdos reclamam da existência da barreira comunicacional e revelam a necessidade da presença de intérprete em sala de aula. Os docentes apontam para a dificuldade dos intérpretes de LIBRAS, no momento da tradução e da interpretação, quanto aos termos específicos de cada área, o que revela os desafios e expectativas de professores e intérpretes durante os encontros, seminários e congressos.

O projeto de pesquisa do mestrado foi apresentado à equipe da DAIN, a fim de socializar o problema a ser investigado durante a pesquisa, receber sugestões e convidar a intérprete de LIBRAS para compor o grupo dos nossos sujeitos da pesquisa (professor-aluno-intérprete). Foi um momento de amadurecimento do projeto, que possibilitou o início da pesquisa, pois trouxe contribuições e questionamentos pertinentes à relação pedagógica do intérprete de LIBRAS com o professor da academia e atendimento/ensino de qualidade para o surdo. É válido projetar uma educação e uma prática movidas pela sintonia entre discente, docente e intérprete de LIBRAS, a fim de juntos construírem aprendizagem significativa. Com tal motivação, almejo descobertas e possibilidades instigadoras na pesquisa.

Na perspectiva de nortear este estudo, apresento um panorama geral dos três capítulos constituintes da dissertação, a fim de traçar pontos relevantes e caminhanças para o problema central: a relação pedagógica estabelecida entre professor, intérprete de LIBRAS e aluno surdo na UERN. No momento inicial, realizarei breve preâmbulo de algumas motivações e aproximações, que me conduziram ao encontro do objeto de pesquisa, o interesse de estudar a inclusão, o fortalecimento desse percurso no primeiro período da graduação em Pedagogia, 2008.1, quando foram aprovados, por meio do Processo Seletivo Vocacionado (PSV), trinta alunos, entre eles, um surdo.

A experiência de conviver em sala de aula com um surdo foi marcada por muitos entraves, pois, no início, pois muitas pessoas não sabiam lidar com ele. Os obstáculos contribuíram para o crescimento dele, que demonstrou a todos sua capacidade de aprender com esforço e dedicação. Assim, cumpriu todas as atividades solicitadas pelos professores. Como conquistas, apresentou trabalhos, utilizou slides escritos na forma de LIBRAS. Durante os seminários e debates o discente sinalizava.

Também se criaram laços de amizade, pois ele fazia parte do nosso grupo de estudo e fiquei muito amiga do surdo. Aprendi a prática de LIBRAS com o colega surdo, presenciei momentos diários da sua dinâmica interação com a intérprete e com os professores das diferentes disciplinas, ao longo da graduação. Nesse caminhar, alguns questionamentos

nasceram e permitiram o desenvolvimento do desejo de investigar a relação pedagógica entre educador, intérprete de LIBRAS e aluno surdo.

As contribuições desta dissertação serão elencadas a partir de três dimensões: pessoal, na perspectiva de uma formação docente pautada no olhar para a diversidade; acadêmica, no intuito de provocar muitas discussões e reflexões acerca da relação professor, intérprete de LIBRAS e aluno surdo; e social, atender também a coletividade, a comunidade de surdos, associações de pessoas com surdez. Além disso, repensar os cursos de formação de professores e intérpretes de LIBRAS, favorecer outras discussões e possibilidades para a concretização da inclusão social das pessoas com surdez.

A disposição dos capítulos seguirá a seguinte sequência: no primeiro capítulo, **O Despertar Investigativo sobre a Relação Pedagógica no Ensino Superior: um Ensaio (Auto)biográfico**, refiro-me ao meu desvelar, a partir das narrativas de contar as experiências de vida com enfoque na formação e no relato dos laços estreitos construídos entre minha história de vida e o despertar para a inclusão das pessoas com deficiência. Apresento como aconteceu o meu encontro com a inclusão é o pretendido neste capítulo.

No primeiro tópico, o *Encontro com a diversidade: um resgate de lembranças na infância*, retratei alguns caminhos percorridos durante a infância, o meu encontro com as práticas inclusivas e, como a partir das memórias de criança, aprendi a ver com outras lentes as pessoas com deficiência. Iniciei, assim, os meus primeiros passos rumo à inclusão.

No segundo tópico, dando continuidade à narração da minha história de vida, apresentarei os *Momentos e lembranças da adolescência: pistas para a inclusão*. Nesse tópico, revelei alguns contatos, aproximações e situações vividas com pessoas com necessidades especiais, que foram determinantes para minha formação com essência inclusiva e com o olhar sensível ao outro.

O ingresso no Ensino Superior: semente do despertar investigativo acerca da relação pedagógica é o terceiro tópico, no qual demarquei o momento determinante de convívio na sala de aula do Curso de Pedagogia da UERN com um colega surdo. Os holofotes das discussões caíram sobre os seguintes aspectos: primeiro dia de aula, rotina de sala de aula; trabalhos; avaliações; relação professor-aluno; discente surdo e a turma; contato com a intérprete de LIBRAS, dificuldades, possibilidades, sonhos e conquistas desse aluno.

Em *A vivência com professores, surdos e intérpretes de LIBRAS um (trans)formar do meu “eu”*, apresentarei essa experiência com acontecimentos contribuintes para uma

formação humanizadora, preocupada com a diversidade, com a inclusão e com o acesso das pessoas com deficiência em diversos espaços sociais. Enfocarei a universidade, a relação com professores, intérpretes de LIBRAS e o colega surdo de sala de aula.

Será relatado o *eu*, por meio da (auto)biografia, destacando a aproximação com o tema inclusão e surdez, o narrar da experiência, o ter um colega surdo na turma do Curso de Pedagogia, da Faculdade de Educação da UERN, e como essa vivência inquieta a minha formação. Uma reflexão da formação do *eu* docente, na formação inicial, foi despertada para outros olhares, o enxergar para o outro, uma formação e prática inserida na diversidade e inclusão.

Na perspectiva de relacionar este ensaio de minha vida, sua aproximação com o objeto de estudo e com as pesquisas suscitadas pelos teóricos, o segundo capítulo vem com a proposta de passear **Na Trilha Teórica da Profissão Professor, Intérprete de LIBRAS, Educação Inclusiva de Surdos e (Auto)biografia**. Este capítulo foi conduzido pelo desejo de fomentar a discussão teórica acerca do professor, da inclusão, surdez, intérprete de LIBRAS e (auto)biografia. Além disso, procurei identificar os debates, que estão sendo travados na luta pelos direitos da inclusão e relacionarei essas ideias com a realidade da universidade.

Pretendo discutir, no primeiro tópico *O Percurso Caminhado pela Educação e Profissão Professor*, a definição da profissão de professor, enfatizar os desafios na sua função e a formação continuada voltada para a educação inclusiva de pessoas com surdez. No segundo momento, abordarei a *Trajetória do paradigma inclusão*, que propõe à sociedade as mudanças (estruturais, metodológicas, atitudinais e etc.) para receber as pessoas com deficiência. Neste tópico, discutirei as fases do paradigma inclusão, a diferença entre integração e inclusão, alguns requisitos necessários à inclusão e ao atendimento das necessidades dos sujeitos com deficiência.

No terceiro tópico referente à *Passagem Histórica pela Educação de Pessoas Surdas*, desde a Idade Antiga como a sociedade reconhecia o surdo, destacarei os seguintes aspectos: alguns nomes conceituados para a educação dos surdos ao longo da história; Leis e Decretos brasileiros voltados para a Língua de Sinais; as condições para o surdo desenvolver-se na instituição escolar e na sociedade, de modo geral.

No quarto tópico, enfocarei as *Estradas Percorridas e Construção da Profissão: Intérprete de Língua Brasileira de Sinais*. É relevante, inicialmente, conhecer o trabalho do

intérprete de LIBRAS ao longo da história; identificar dificuldades e possibilidades na formação deste profissional no Brasil.

Com o intuito de construir essa discussão e realizar as devidas pontes entre teoria e as narrativas/relatos dos sujeitos da pesquisa, tecerei o tópico *Passos, Marcas e Contribuições do Aporte (Auto)biográfico*, com base nos autores e estudiosos da (auto)biografia. O método utilizado nesta dissertação e as contribuições da metodologia encontram-se no quinto tópico.

No terceiro capítulo **História, Vida e (Auto)biografia do Ser Professor, Intérprete de LIBRAS e Aluno Surdo do Curso de Pedagogia**, apresentarei as narrativas (auto)biografias das intérpretes relacionadas com as ideias defendidas pelos teóricos. Este capítulo tem como primeiro tópico *Na vida, na profissão há encantos e desencantos: narrativas (auto)biográficas de uma docente*, no qual narrarei sua trajetória de vida com enfoque nos seguintes aspectos: discussão da educação inclusiva, ensino, estratégias metodológicas adotadas, relação estabelecida entre o intérprete de LIBRAS e aluno surdo, no Curso de Pedagogia, Campus Central da UERN.

O tópico segundo, *Minha História, Minha (Auto)biografia de Formação e Prática de Intérprete de LIBRAS*, é o momento de apresentar como a intérprete de LIBRAS irá delinear sua aproximação com a inclusão, surdez e a decisão de tornar-se intérprete. Pretendo identificar os obstáculos e as possibilidades nesse percurso e mostrar suas práticas na UERN, no momento de ingresso, a relação com os docentes e discentes surdos, as dificuldades na interpretação e a carga de trabalho.

No terceiro momento, *Caminhos, Descaminhos e (Auto)biografia: Experiências Acadêmicas de um Discente com Surdez*, apresentarei e analisarei sua trajetória de vida, com ênfase nos elementos atrelados à relação com o professor e intérprete de LIBRAS, no contexto da academia, e como essa relação contribuiu positiva ou negativamente para o seu êxito escolar. No quarto tópico propõe *Reflexões e (In)conclusões sobre a Relação Pedagógica entre Professor, Intérprete de LIBRAS e Aluno Surdo: Limites e Possibilidades no Processo de Ensino e Aprendizagem na perspectiva inclusiva*, problematizarei a formação e as práticas do professor, intérprete de LIBRAS, com base nos teóricos e nas narrativas desses profissionais.

Nas considerações finais, farei reflexões panorâmicas acerca da presente situação da relação professor/intérprete/aluno surdo, e enfocarei alguns aspectos da experiência do uso do método (auto)biográfico e suas repercussões na formação do sujeito. Além disso, irei ressaltar

o pensar e o redesenhar a sua formação, suas práticas marcadas pelo doce e o amargo advindos do ensinar (professor) e interpretar (intérprete de LIBRAS).

Esta dissertação anseia gerar novos pensares quanto à inclusão e, a partir do método (auto)biográfico, possibilitar autoformação para os envolvidos nesta pesquisa: professor, intérprete de LIBRAS, aluno surdo e pesquisadoras. Desejamos propor, portanto, aos profissionais o exercício de olhar para si e, assim, encontrar outros caminhos para sua prática formativa.

CAPÍTULO 1

O DESPERTAR INVESTIGATIVO ACERCA DA RELAÇÃO PEDAGÓGICA NO ENSINO SUPERIOR: UM ENSAIO (AUTO) BIOGRÁFICO

Em minha trajetória de vida, percorri caminhos, encontrei pessoas com deficiência. Ocorreram mudanças no meu olhar relativas à inclusão, que fizeram brotar em mim o interesse em discutir o tema. Trajetória que será narrada desde minha infância até a fase atual, incluindo os sabores, encontros, amizades, emoções, aprendizagens, dificuldades e possibilidades na convivência com pessoas com deficiência.

Percebo que todas essas vivências me formaram e me formam e, sobretudo, causam constantes (re)formas no seu ser. Consegui *sair do casulo*, enfrentei processos de transformação e, assim, houve uma metamorfose existencial relativa à vida, à necessidade de entendimento e de respeito ao outro. Nesse processo formativo, alcancei a compreensão desse *outro* ser *eu* e esse *eu* de repente ser o *outro*. Tal processo me faz atingir um nível de consciência, que me permite contemplar o coletivo, a alteridade e, assim, sair da crisálida e me tornar uma borboleta colorida, diferente e liberta para voar. Dessa forma, pretendo trabalhar por um mundo diverso e melhor.

1.1 Encontro com a Diversidade: um Resgate de Lembranças na Infância

Narrarei minha experiência na fase inicial da vida: meus primeiros contatos com o mundo e com as pessoas, como percebia a diversidade, as diferenças entre os sujeitos. Minha compreensão de outro mudou minha maneira de viver e de refletir acerca da inclusão.

Nasci em Mossoró, no Estado do Rio Grande do Norte (RN), em uma família pequena, de quatro pessoas; meu pai, minha mãe, meu irmão e eu. Algumas recordações construídas em minha infância: ingressei em uma escola do bairro, que oferecia apenas o Jardim de Infância e o Curso Primário. Esse contato com o mundo escolar foi um encanto. Isso foi bom para mim, pois agreguei experiências novas, construí minha identidade, olhando, não apenas para mim, mas também para o meu próximo. No Ensino Primário, lembro-me das Feiras de Ciências. Eu gostava daqueles momentos, pois era outra maneira de aprender. A sala ficava diferente, pesquisei acerca de um tema e fiz apresentações embora, muitas vezes, fosse um assunto

decorado, ou seja, memorizado. Era muito interessante aquele momento de relações e de troca de saberes.

A escola sempre convidava outras instituições para participar e uma delas era bastante reconhecida na cidade por oferecer atendimento especial às pessoas com deficiência intelectual, a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE). Portanto, foi em uma dessa Feira de Ciências que aconteceu meu primeiro contato com crianças com deficiências: Síndrome de DOWN, Deficiência Intelectual e Paralisia Cerebral. No primeiro momento, confesso ter ficado com medo. Agi com estranhamento, pois não entendia nada de deficiência nem de inclusão. Eu me perguntava o que era ser deficiente? Quem eram aquelas pessoas diferentes de mim? Por que elas eram daquele jeito? O que havia acontecido? Muitos questionamentos permearam minha cabeça de criança, diante do desconhecido.

Lembro-me não ter chorado, dito ou feito nada com eles. Fiquei apenas olhando, um pouco retraída e com medo. Minha mãe acompanhava a Feira de Ciências e percebeu um pouco de receio em mim para com aquelas crianças. Ela disse: “não é para ter medo”. Quando cheguei em minha casa, tirei algumas dúvidas, comecei a compreender as pessoas com deficiência, como eles se comportavam e aprendi a lição de tratá-los com respeito.

Vale ressaltar o meu estranhamento maior: elas eram crianças e não estavam nas escolas regulares, frequentando as mesmas salas como as outras crianças. Naquele período, recordo-me a sociedade fazer uso intenso das nomenclaturas “pessoas especiais”, “excepcionais”, “doidinhas”, “loucas”, “doentes”, “dementes”, “mongolóides”, “mudinhas”, “ceguinhas”, “aleijadas”, para se referir às pessoas com deficiência. Esses termos pejorativos sustentam o estigma oprimente e obscurecedor de vidas, rostos, sonhos e histórias.

Para Goffman (2012, p.13), “[...] o termo estigma, portanto, será usado em referência a um atributo profundamente depreciativo, mas o que é preciso, na realidade, é uma linguagem de relações e não de atributos.” Isso nos conduz a uma investida mais densa nas relações humanas, nos valores. O estigma acontece quando as pessoas desconhecem o sentimento de respeito à diversidade. Está ultrapassado o olhar homogeneizante e homogenizador das pessoas e das coisas, não cabe mais uma sociedade de atributos.

Na época, as pessoas com deficiência não tinham acesso à escola comum. O conhecimento acerca da inclusão era muito incipiente, sendo a pessoa com deficiência vista como um ser para frequentar uma escola especial, em que se relacionava apenas com outras pessoas deficientes e obtinha um acompanhamento com uma equipe multidisciplinar. Acerca das instituições de ensino regular e especial, Mantoan (2006, p. 16) afirma:

Os sistemas escolares também estão montados a partir de um pensamento que recorta a realidade, que permite dividir os alunos em normais e deficientes, as modalidades de ensino em regular e especial, os professores em especialistas nesta e naquela manifestação das diferenças. A lógica dessa organização é marcada por uma visão determinista, mecanicista, formalista, reducionista, própria do pensamento científico moderno, que ignora o subjetivo, o afetivo, o criador, sem os quais não conseguimos romper com o velho modelo escolar para produzir a reviravolta que a inclusão impõe.

A família, os professores da escola regular e a sociedade tinham a concepção de que seria melhor para a aprendizagem e desenvolvimento das crianças com deficiência, que elas ficassem em lugar próprio para elas, pois acreditavam nos espaços especiais. Tal concepção defendia a escola especial com a justificativa da instituição educativa regular não estava preparada para receber os alunos com deficiência. Assim, se reforça a concepção de segregação e de aprendizagem em espaços separados, em mundos diferentes. Eu me questionava: naquela época como poderíamos interagir bem com a diversidade, se às pessoas com deficiência não frequentavam os espaços comuns? Essas pessoas participavam, apenas, de eventos sociais esporádicos.

Se desde cedo as crianças convivessem com o diferente, não haveria ou, pelo menos, seria minimizado o estranhamento e o receio de conviver com sujeitos com deficiência; aprenderíamos juntas, pessoas com e sem deficiência, desde a Educação Infantil. E o afeto auxiliaria na maneira de enxergar o outro, tratando-o bem e ajudando-o quando necessário. Dessa forma, certamente, a discriminação não teria espaço para nascer e se dissipar.

A família precisa estar atenta para as primeiras reações das crianças perante o outro. Os pais devem esclarecer certas coisas, não compreendidas pelas crianças, ensinando-lhes como é bom conviver com colegas diferentes. Assim, a criança começa a respeitar as diferenças e agir com naturalidade. Nos anos seguintes, após a intervenção de minha mãe, lembro-me que, quando via pessoas com deficiência, durante as Feiras de Ciências ou na Missa para crianças, na semana do dia das crianças, falava e gostava de estar perto delas, pois já não sentia mais medo.

Mantoan (2006, p. 20) apresenta-nos “[...] a metáfora da inclusão é o caleidoscópio. Essa imagem foi bem descrita por Marsha Forest, que assim se refere ao caleidoscópio educacional.” A autora apresenta uma analogia ao processo de educação inclusiva, que relaciona os pedacinhos de um caleidoscópio com a união dos diversos sujeitos, as diferenças de cada um. Se um daqueles pedacinhos faltar, o colorido do caleidoscópio perde encanto e

beleza. Quando a sociedade e a escola privam os indivíduos de conviver e aprender juntos na diversidade, tudo fica mais sem cor e sem dinâmica.

Posteriormente, houve um processo de ingresso das pessoas com deficiência na escola regular. Embora o educandário não dispusesse de estrutura física adequada nem capacitação de professores, a aprendizagem desencadeou-se com a interação com as pessoas com deficiência, na prática. Na terceira série, havia um colega surdo, usuário de aparelho auditivo. Lembro-me que ele era oralizado, tinha a idade um pouco diferente das demais crianças: era mais velho. Recordo-me que algumas pessoas sabiam se comunicar com ele. Entre elas, estava a professora, pois já conseguia entender algumas mensagens sinalizadas pelo educando surdo. Em relação à educação e à escola de surdos, Skliar (2005, p. 112) afirma:

Pensando na perspectiva dos ‘diferentes na diferença’, o surdo passa a ser um sujeito cultural produtor e produto de subjetividades conjugadas, e a escola, como em qualquer situação, independente de ser para surdos ou não, pode ser vista como um meio disciplinador de corpos, línguas e mentes. Através de mecanismos de controle como: sirenes, disposição das classes em sala de aula, da carência de recursos visuais para auxiliar a aprendizagem, do distanciamento tecnológico dos alunos, da ‘incapacitação’ de professores para o uso da LIBRAS, da ausência de professores surdos em sala de aula, da exigência da oralização e da escrita do português, da presença do médico otorrinolaringologista, fonoaudiólogo e psicólogo dentro da escola, etc, os sujeitos surdos passam a ser controlados e disciplinados pela escola que, por sua vez, vem se orientando sobre discursos patologizantes (Grifos do autor).

É pertinente vislumbrar uma relação pedagógica mais plausível entre aluno, professor e turma. Para ensinar aos discentes surdos, os docentes necessitam explorar a prática de mobilizar sua formação e seus saberes prévios. Investigar e buscar adentrar na cultura surda deve ser tarefa constante para compreender o sujeito surdo, sua maneira de escrever, sua necessidade de recursos visuais e expressivos. Não se pode mais construir uma escola seguidora de uma concepção de educação estática, repressora do corpo e da mente, dos movimentos, das emoções e das expressões.

A experiência de ter esse colega deficiente auditivo no Ensino Primário foi um momento relevante embora, na época, me encontrasse no estado de inconsciência como se estivesse adormecida para a inclusão e para a diversidade. Entretanto, atualmente, identifico a *cooperação* desse fato para o meu acordar e crescer da minha motivação para investigar a relação pedagógica com alunos surdos.

Muitas vezes, esse aluno ficava irritado pela comunicação entre os ouvintes não ser eficiente. Eu notava a vontade dele em se comunicar, mas os ouvintes não dominavam a

LIBRAS, portando, não entendiam suas mensagens. Algumas pessoas o chamavam “mudinho” ou “surdo-mudo”. Na época, as pessoas não estavam tão instruídas quanto à proposta da inclusão e usavam termos pejorativos, ratificando a exclusão e a discriminação. Na infância, recordo-me de gostar de ver num livro didático de Português um alfabeto um pouco diferente da Língua Portuguesa, pois utilizava as mãos para formar as palavras e iniciar o processo de comunicação. Era o alfabeto em LIBRAS, semelhante ao Português, pois as letras eram as mesmas, mas divergente por representar as letras com as mãos.

Tentava fazer as letras em LIBRAS, treinava, buscava memorizar os sinais, mas achava muito difícil. Passei de ano e minha mãe deu o livro para outra criança. Algum tempo depois, pedi a minha mãe aquele livro, pois tinha curiosidade de aprender a Língua de Sinais dos surdos. Lembro-me de tê-la feito pedir o livro emprestado ao menino para tirar uma cópia da página do alfabeto em LIBRAS, pois queria guardá-lo e estudar em casa. Tinha dificuldade em fazer um sinal em LIBRAS, mas gostava de ver e treinar. Sentia vontade de me comunicar com uma pessoa surda, mas havia alguns empecilhos: eu não sabia LIBRAS, não havia nenhum surdo próximo de minha casa e tinha vergonha de me comunicar por não ter propriedade da língua deles.

Resgatando pessoas e fatos da minha vivência, rememoro, de maneira indireta, porém contribuintes para meu caminhar rumo às leituras e às investigações, preocupadas com a inclusão. Assim, destaco: o contato de duas amigas da minha mãe, que tinham filhas com deficiência intelectual. Eu as vi e ficava curiosa em entender sobre as deficiências. Recordo, ainda, de ter presenciado, na infância, a minha prima com mais idade do que eu, ser amiga de uma surda. Elas tinham comunicação por meio de gestos e de leitura labial, pois minha prima não sabia LIBRAS. A garota surda sabia um pouco. Eu gostava de ficar observando elas conversando, pois isso me chamava atenção. Queria me comunicar com elas, mas não sabia. Por isso, tinha temor de não me expressar adequadamente.

Por meio dessas vivências da minha mais tenra idade, comecei a entender “o mundo não ser todo igual”, mas diverso, como as diferentes cores de uma coleção de lápis de cor, que devem estar unidos, juntos, lado a lado numa caixinha, o nosso “mundo”. Todas essas situações de vida foram salutares para me alertar, desde pequena, quanto à necessidade de ver o outro com respeito e conscientes de não sermos iguais, mas a diferença instrui e constrói o ser humano.

Segundo Josso (2010, p. 35,) “[...] formar-se é integrar numa prática o saber-fazer e os conhecimentos, na pluralidade de registros a que acabo de aludir. Aprender designa, então, mais especificamente, o próprio processo de integração”. Essas vivências relatadas me

consentiram passar pelo estágio da metamorfose, como revelei no início deste escrito, pois elas me transformaram, aperfeiçoaram o meu ser, me impulsionaram a fazer um voo diferenciado pessoal, profissional e social. Daí a premência *sine qua non* da iniciativa, do primeiro passo, vontade incessante de mudar e abertura para enxergar a singularidade do outro.

1.2 Momentos e Lembranças da Adolescência: Pistas para a Inclusão

Este narrar (auto)biográfico aguça a minha memória, resgata recordações de fatos edificantes, divisores de águas, com marcas de dificuldades e aprendizados vivenciados na minha juventude. Essa prática me admite organizar e delinear minha história, conforme afirma Momberger (2008, p. 26): “pensar o ‘biográfico’ como uma das formas privilegiadas da atividade mental e reflexiva, segundo a qual o ser humano se representa e compreende a si mesmo no seio do seu ambiente social e histórico.” Neste tópico, destacarei minhas experiências escolares e o contato com pessoas com deficiência durante a adolescência, ressaltando as vivências contribuintes para a formação do meu *eu*.

Descortinando a minha vida juvenil da sexta série do Ensino Fundamental menor até o Ensino Médio, experiência de estudo durante vários anos com uma amiga com Síndrome de DOWN. Rememoro o ano de 2001, com 12 anos de idade, portadora de grande expectativa de iniciar o ano, feliz por encontrar novos amigos, vi uma colega calada e muito tímida. A diretora, posteriormente, avisou que havia uma colega com Síndrome de DOWN. Disse, ainda, ser interessante fazer amizade com ela, ajudando quando ela precisasse.

Durante o ano, percebi a família dela muito presente, principalmente, sua mãe. Às vezes, a irmã também ia saber como a aluna estava nas aulas. Aos poucos, alguns outros amigos e eu começamos a conversar com ela, que respondia de forma tímida. Seu comportamento variava: às vezes, estava muito contente e carinhosa. Em outros momentos, estava zangada e não queria conversar, mas me lembro dela como uma aluna, cuja limitação não foi obstáculo no seu bom relacionamento com todos da escola.

A maioria dos professores esforçava-se para lidar bem com a educanda. Eles se preocupavam sempre em saber se ela estava entendendo o conteúdo ministrado, mas outros expunham suas aulas e depois lembravam ter uma aluna com deficiência em sala. Quando os

docentes perguntavam se ela tinha dúvida, balançava a cabeça dizendo “não”. Constatei que a aluna ficava muito tímida ao falar. Lembro-me de que poucas atividades eram adaptadas às suas necessidades, portanto, ela fazia as mesmas e contando com a ajuda dos colegas da turma.

Tardif (2012) reconhece a profissão docente como um ofício imbuído pelas interações humanas, em que está intrínseco ao seu fazer o contato com o humano. O educador é um ser de relação e interações diferentes das outras profissões. O foco da educação são os sujeitos, seres possuidores e criadores de histórias e concepções peculiares, enquanto que em outros ofícios, a finalidade é apenas a produção de objetos inativos. Os docentes estavam convivendo com uma turma heterógena e tinham uma aluna com Síndrome de DOWN, por conseguinte, o olhar humano era essencial. Neste caso, a sensibilidade e a humanização precediam o ensino.

Considero que essa vivência tenha alavancado o desejo presente de estudar acerca da relação pedagógica, pois, antes me intrigavam o ensino e a relação pedagógica dos professores e dos alunos da turma com a colega com Síndrome de DOWN. Em cada aula, percebia que os professores precisavam inovar suas metodologias e práticas pedagógicas para ensinar essa aluna, em uma turma diversa. Mas, a minha tomada de consciência e motivação para pesquisar essa problemática se concretizou, apenas, quando iniciei o Curso de Pedagogia.

Inicialmente, a turma não sabia como lidar com uma colega com Síndrome de DOWN: era necessário explicar um assunto várias vezes e devagar. Ela precisava entender e memorizar para poder responder a atividade. Os valores de paciência, compreensão, persistência e tranquilidade são consideráveis no processo de confiança e de amizade e, também, para o momento de ensino e aprendizagem. Ela era acostumada apenas a copiar, sem compreender o lido. A princípio, pensei que era uma estratégia para ela fixar melhor o conteúdo, mas, entendi não ser uma boa prática ter respostas prontas.

Nas atividades seguintes fiz diferente: ela devia pensar e encontrar a resposta. No início foi difícil, pois ela tinha o costume de copiar, mas com o tempo aprendeu e assimilou o conteúdo estudado. Da mesma forma, durante as apresentações em grupo, com medo dela não conseguir apresentar, às vezes, lhes dávamos uma pequena parte reservada para os momentos finais da apresentação. Aos poucos, comecei a questionar com o pessoal e propor mudanças, colocando-a em primeiro lugar e, assim, ela deveria falar o que havia entendido acerca do tema.

A aluna progrediu em nível de interação com a turma e em aprendizagem, apesar das dificuldades nesse processo. Lembro-me que ela falava baixo, na hora da apresentação, pois ficava nervosa. Algumas coisas foram adaptadas, a fim de ajudá-la a superar suas dificuldades. Mesmo assim, era delicado fazê-la participar plenamente, mas isso era necessário. Era nosso desejo, mas o processo foi lento. Porém, tentar sem cessar foi determinante.

Recordo-me de que, em todas as ações educativas propostas pela escola (reuniões de pais e mestres, Amostras Culturais, Comemorações do Dia do Estudante, Festas Juninas), a aluna estava presente com o apoio primordial da sua família. Percebia algo estranho: a aluna não tinha muitos amigos e, na hora do intervalo, quando a chamava para conversar, ela não queria e gostava de ficar na biblioteca conversando com a bibliotecária. A inclusão educacional de crianças com Síndrome de DOWN, segundo Nascimento (2008, p.242):

Evidenciando mais ainda o contexto da inclusão, mostra-se aqui o porquê do conceito teórico de que ‘a inclusão educativa- social nas escolas regulares favorece o desenvolvimento cognitivo e adaptativo-social das crianças com Síndrome de DOWN’, isto com a intenção de comprovar que as crianças, quando acolhidas numa escola regular em que é feito um diagnóstico de seu perfil de desenvolvimento e, em seguida, utiliza-se um programa de intervenção específico, adaptado ao currículo com o apoio, o conhecimento e a dedicação do professor, além da estruturação da escola, é possível fazer com que essas crianças com Síndrome de DOWN e deficientes mentais desenvolvam suas capacidades e habilidades funcionais em condições de conviver com crianças normais de sua idade tanto escola, como na comunidade.

A escola precisa estar subsidiada pelo conjunto de elementos relevantes para a inclusão do discente com Síndrome de DOWN. Precisa conhecer e entender a necessidade do outro para criar estratégias metodológicas, que desenvolvam as potencialidades do educando, pois ele aprende de forma mais lenta, mas há possibilidade de aprendizagem, conforme seu ritmo e seu tempo de maturação.

Eu ficava triste quando via que a maioria das notas das avaliações escritas de minha amiga era baixa e percebia uma queda em sua autoestima. Ela ficava nervosa nas provas, pois não sabia responder. Os professores se preocupavam com isso e buscavam estratégias para melhorar a situação. Proponham que os colegas colaborassem para enfrentar as fragilidades dessa aluna, davam auxílio sempre quando necessário.

Ela era bastante assídua, pois faltava, apenas, quando estava doente. Ela não gostava muito de conversar, respeitava as regras de sala, ouvia com atenção o professor falar. Assim foi até o terceiro ano do Ensino Médio. A escola buscou sempre outras maneiras de fazê-la participar. Havia momentos, realmente, em que ela era capaz e apresentava um trabalho com êxito.

Mesmo não conhecendo as discussões acerca da inclusão, naquele período, alguns colegas procuravam incluir a aluna com Síndrome de DOWN na turma, fazer os demais colegas e alguns professores enxergá-la com respeito. Todos estavam em uma escola para aprender, tinham graus de dificuldades na trajetória escolar, mas o objetivo era tentar superá-las. Depois, ao concluir o Ensino Médio, vi o resultado desse esforço: essa minha amiga começou a trabalhar em um supermercado da cidade, o que significava uma conquista.

Na escola, existiam outros alunos com deficiência. Entre eles um surdo, que cursou o ginásio, mas tinha dificuldade devido à barreira comunicacional com os ouvintes. O professor falava e o surdo nada entendia do assunto explicado. Dessa forma, ele se prejudicava nas disciplinas. Era difícil para todos, pois os ouvintes não sabiam LIBRAS e o educando fazia pouca leitura labial.

Na mesma instituição de ensino, estudou um aluno com deficiência visual, que interagiu com todos da escola. Lembro não ter amizade com ele, pois estava no Ensino Médio e, no período, eu cursava o Ensino Fundamental. Seu esforço e assiduidade eram visíveis e os colegas e professores buscavam ampará-lo e, de alguma forma, incluí-lo. Outro estudante tinha deficiência intelectual. Mesmo com as dificuldades da fala e de deslocamento, ele participava das aulas, realizava as atividades, participava de grupos e obteve desempenho escolar notável.

Estavam matriculados também na escola, numa turma posterior a minha, outros dois surdos: um aluno e uma aluna, mas não sabia me comunicar com eles. A aluna era sempre sorridente, educada e cumprimentava a todos da escola. Alguns da turma dela sabiam LIBRAS, mas eu só sabia fazer o gesto de *legal* para perguntar se estava tudo bem e acenar para cumprimentar e dizer *tchau*. Não tinha domínio de LIBRAS para conversar com eles.

Apresento, também, os relatos de minha vivência na igreja, que contribuíram para a minha formação mais humana. Na missa aos domingos, lembro-me de ver pessoas com Síndrome de DOWN, além de pessoas com deficiência auditiva, física e intelectual. Conviver com elas já estava sendo uma prática frequente. Na turma de preparação para a Crisma, havia

um deficiente físico, que usava cadeira de rodas. Ele era bastante assíduo, participava dos encontros e, mesmo sem falar, entendíamos, por meio de gestos, que ele gostava daquele momento de encontro com Cristo e amigos da Crisma. Os contatos com pessoas deficientes levaram-me a enveredar por um caminho, no qual posso discutir e lutar pela inclusão desses sujeitos em todos os espaços sociais. Assim, procurei um curso superior voltado para a abordagem educativa.

Ferrarotti (2010, p. 46) afirma que “[...] toda a narrativa de um acontecimento ou de uma vida é, por sua vez, um ato, a totalização sintética de experiências vividas e de uma interação social.” Os momentos vividos são constituídos por pessoas, nos quais há uma interação do *eu* com o *outro*, pois as histórias de vida, que se entrelaçam, se tocam e se formam. O convívio com uma colega de classe com Síndrome de DOWN me autorizou a me colocar no lugar do outro, aprender com as situações de dificuldades, obstáculos, luta e com suas lições de vida.

1.3 **O Ingresso no Ensino Superior:** Semente do Despertar Investigativo sobre a Relação Pedagógica

O processo formativo da (auto)biografia, sob a ótica de Pineau (2010), levou-me ao conceito de autoformação, como um processo constituído de ação dinâmica e de reflexão contínua, que tem me permitido assumir a posição de sujeito de minha vida. Nesta perspectiva, narrei meu percurso acadêmico, a estrada percorrida rumo à inclusão e a convivência de quatro anos, em que estudei com um colega surdo no Curso de Pedagogia. Será um momento de autoconhecimento, no qual mostrarei as dificuldades no início do curso e as possibilidades encontradas nesse caminhar.

Em 2007, ao saber da abertura do edital do Processo Seletivo Vocacionado (PSV) da UERN, inscrevi-me para prestar vestibular e, ainda, na dúvida sobre qual curso pretendia Pedagogia, Direito, Letras, História ou Biologia, decidi tentar Direito. Entretanto, não obtive êxito naquele ano. Assim, fiquei um ano, matriculada em um cursinho preparatório para o vestibular, quando, em um dos ciclos, estudei com uma colega com deficiência física, com quem aprendi várias lições de superação. Era uma companheira nos estudos, que desejava

prestar vestibular para História, também não obteve êxito nesse ano. E em outra tentativa passou, posteriormente, para o Curso de Filosofia da UERN.

Em 2008, submeti-me novamente à prova do vestibular da UERN. Dessa vez, tentei para Pedagogia e foi aprovada. A expectativa e o anseio pelo início das aulas eram muito intensos. Queria conhecer um novo mundo, estudar, conhecer os professores e os amigos de classe. Tudo era motivo de aprendizado. No primeiro dia de aula, recordo ter chegado muito cedo, não sabia a localização da sala do primeiro período. Enfim, cheguei à minha sala. Entrei, olhei e disse “Bom dia” para duas ou três alunas que ali estavam. Iniciava-se, assim, o semestre 2008.1. No decorrer da aula, chegavam mais alunos, entre eles um bem diferente: falava com as mãos. Ele cumprimentou a todos e nós, do nosso jeito, retribuímos a atenção.

A partir dessa atitude, me mobilizei e me interessei para saber me comunicar com os surdos e entender sua cultura, pois, estando em um curso de formação inicial de professores, teria, certamente, alunos surdos em minhas futuras salas de aula. Por isso, precisava saber falar em LIBRAS. Por que, então, não aprender desde a formação inicial essa língua gesto-visual? Com esse episódio, algumas colegas da turma e eu fomos ao DAIN da UERN solicitar um Curso de LIBRAS, em nível básico. Após nosso apelo ser atendido, inscrevemo-nos no curso ofertado.

O DAIN começou a funcionar em 2005, porém sua institucionalização ocorreu, apenas, em 2008, com aprovação do Conselho Universitário (CONSUNI), a partir da Resolução Nº 02/2008 de 18/04/2008. Esse departamento desenvolve um amplo atendimento às pessoas com deficiências, transtornos e déficits. Tem uma equipe multidisciplinar, constituída pelos seguintes profissionais: pedagogas, assistente social, secretaria, psicólogo, leitor, instrutor de LIBRAS, intérpretes de LIBRAS e instrutor de Orientação e Mobilidade para cegos.

Do Curso de LIBRAS, com carga horária 60h, participou a maioria das alunas da turma de Pedagogia 2008.1 - algumas no turno vespertino e outras no noturno. Todas estavam muito contentes, com grande expectativa de aprender LIBRAS e com o desejo de incluir o aluno surdo em nossa convivência. As aulas do Curso de LIBRAS despertavam meu interesse de participar e ser assídua, pois eram interativas. Os conteúdos trabalhados no nível I foram os seguintes: alfabeto manual, nome e sinal de cada participante, como se comunicar com o surdo de maneira adequada, diferença entre surdo e deficiente auditivo, cumprimentos, família, números, dias da semana, meses do ano, verbos, objetos escolares, animais e cores.

Na trajetória do curso, atentei para a cultura surda, que usa a Língua Portuguesa e se expressando de uma maneira peculiar: com o corpo e expressões. Aprendi um pouco mais acerca do surgimento da Língua de Sinais e, logo após, iniciei minhas primeiras tentativas de fazer os sinais em LIBRAS. As dificuldades foram muitas, pois eu não memorizava sinais e minhas mãos eram muito duras para fazê-los corretamente. No início, minhas mãos doíam muito.

Com o transcorrer das aulas, pude ir melhorando e me apaixonando por LIBRAS. Dessa forma, me empenhei em fazer os sinais e treinei a comunicação com os surdos. Nas aulas do Curso de Pedagogia, na ausência da intérprete de LIBRAS, sempre realizei a “interpretação”, com o propósito de auxiliar o colega surdo, que precisava entender as explicação dos professores e, também, estabelecer comunicação com os outros alunos.

Na perspectiva de aprofundar os conhecimentos na Língua de Sinais, participei do Curso de LIBRAS II, oferecido pelo DAIN, e realizado no turno vespertino, com carga horária de 60h. Os conteúdos estudados foram: cumprimentos, família, dias da semana, frutas, animais, meses do ano, a estrutura da frase escrita pelo surdo, verbos, diálogo e dramatizações em LIBRAS. Nessa turma, a assimilação dos conteúdos foi bem melhor, pois havia muita prática em LIBRAS. Em todas as aulas, os alunos apresentavam suas atividades, criavam diálogos ou entrevistavam em LIBRAS. Esses cursos instigaram a nossa interação com o educando surdo em sala de aula, e também, nos fizeram aprender novas questões sobre inclusão de surdos. O contato com professores surdos na UERN contribuiu de igual modo, para o nosso treino e aperfeiçoamento em LIBRAS.

Com o conhecimento de LIBRAS, mesmo de maneira incipiente, ajudava o aluno surdo, que precisava se comunicar com seus amigos e professores e, também, queria aprender a língua materna. Participei com ele das aulas, apresentações dos trabalhos e, ainda, das conversas nos corredores, na hora do intervalo. Particularmente, vi pelos corredores da Faculdade de Educação outras pessoas com deficiência, de períodos posteriores ao nosso. Refiro-me a uma deficiente física com cadeira de roda e uma albina de baixa-visão. Soube que havia, também, um surdo em um período anterior ao nosso.

Um dia, no momento do intervalo, auxiliei essa aluna com deficiência física até a copiadora, mas foi um longo e difícil caminho até ultrapassar toda a areia, que existe nos pátios entre os diversos blocos das salas de aula da universidade. Senti “na pele” as dificuldades enfrentadas pelos deficientes físicos diariamente, pois as inúmeras barreiras arquitetônicas impossibilitam a passagem das cadeiras de rodas. Sassaki (1997) considera que

é necessária à quebra de barreiras físicas, que impedem o acesso de várias pessoas às salas de aula, à praça de alimentação, à biblioteca, ao auditório, à copiadora e aos demais espaços físicos da sociedade, neste caso da universidade.

As relações dos professores da turma com o aluno surdo eram pautadas no respeito, que procuravam fazê-lo entender o conteúdo de ensino exposto durante as aulas. Alguns professores colocavam o aluno deficiente na primeira cadeira da fila, próximo a eles, e usavam expressões corporais na tentativa de comunicação. Naquela ocasião, realizei cursos de LIBRAS, percebi a relevância do uso de recursos visuais e legendas para as aulas no Curso de Pedagogia, a fim de favorecer a todos(as) os(as) graduandos(as), já que na turma além do surdo também tinha uma colega com deficiência auditiva (perca auditiva), a qual estava iniciando o descobrimento de si nesse mundo visual e de língua de sinais.

As dificuldades e possibilidades do aluno surdo estavam relacionadas a não compreensão plena da Língua Portuguesa. Muitas vezes, esse aluno não entendia as apostilas e livros lidos no momento de fazer trabalhos e provas escritas em Português. A academia é exigente quanto ao uso adequado da língua materna dos ouvintes. Alguns professores tinham certa abertura para adentrar no mundo dos surdos e compreendê-los, portanto, faziam a correção dos trabalhos e das avaliações, considerando toda a estrutura de escrita de LIBRAS. No entanto, outros não demonstravam tal compreensão e, muitas vezes, o aluno recebia nota inferior.

No momento de obter uma informação junto aos funcionários da instituição, esse aluno se comunicava por meio de bilhetinhos, quando a intérprete de LIBRAS não estava disponível. Constantemente esse colega, me pedia para acompanhá-lo há alguns lugares, a fim de estabelecer comunicação com os ouvintes para esclarecer algumas dúvidas.

Sá (2010, p. 317) critica o fato de muitos educadores priorizarem a Língua Portuguesa, pois considera que “[...] é uma forma de negar o conhecimento, de colonizar o surdo com aquilo que se supõe ser bom para ele. Na verdade, é desconsiderar sua história, sua cultura, sua língua e até seus anseios”. Tal concepção tolhe e apaga as lutas e a cultura da comunidade surda. Dessa forma, se nega o sujeito surdo como possuidor de história, sonhos e perspectivas.

Mais tarde, juntamente com uma colega do DAIN, conheci o Centro Estadual de Capacitação de Educadores e Atendimento ao Surdo (CAS). O lugar oferece cursos de LIBRAS para os surdos, suas famílias, professores e comunidade em geral. Visitei as salas de

aula, o laboratório de informática, a secretaria e a direção. Nesses ambientes, crianças e jovens surdos circulavam livremente. Encontrei várias pessoas, que desejava boa *tarde* em LIBRAS. A equipe foi muito acolhedora e gostei de conhecer uma instituição educativa de encontro e aprendizagem contínuos de surdos.

Na universidade, por meio do DAIN, existia um trabalho de atendimento ao aluno surdo, desde o primeiro período. Esse aluno estudava pela manhã e, no turno contrário, fazia os trabalhos e atividades, com auxílio de professoras conhecedoras de LIBRAS, que lhe davam suporte em alguns momentos importantes: apresentação de seminários, debates, mas não podiam estar, diariamente, na sala de aula, pois tinham outras funções. E mesmo o DAIN se preocupando em realizar seleção de contratação de intérpretes de LIBRAS para suprir essa necessidade, não havia aprovados com competência necessária para atuar no Ensino Superior. Após outras tentativas algumas intérpretes foram selecionadas e começaram a atuar quando estávamos no final do terceiro para o quarto período do Curso, ano de 2009. A princípio, era estranho para todos à presença de uma intérprete em sala de aula. O aluno surdo sentava-se no lado esquerdo da sala e o intérprete de LIBRAS localizava-se na frente da sala, em um lugar visível para ele e a turma.

Com a contratação de profissionais especializados, aprovados em concurso público, realizado em 2010, foi iniciado o trabalho de intérprete de LIBRAS na UERN. Naquele momento, o surdo e a turma receberam com alegria mais esse apoio, o que aumentou suas probabilidades de acesso à informação e ao conhecimento.

Eu prestava muita atenção no ofício das intérpretes e aprendia novos sinais. No início, alguns professores ficavam incomodados, pois não sabiam como lidar com a nova situação. Perguntavam se era necessário falar devagar para ela interpretar. Todos da turma ficavam impressionados como a intérprete conseguia, em segundos, ouvir a fala do docente ouvinte na Língua Portuguesa e interpretar em Língua de Sinais. Naquelas ocasiões, eu me questionava se o surdo compreendia tudo o que era interpretado.

Passei, assim, a verificar as relações professor/aluno surdo/intérprete de LIBRAS. Tais relações eram pacíficas e/ou conflituosas, pois dependiam de vários fatores, tais como: concepção de inclusão dos professores; grau de envolvimento com o aluno e com sua aprendizagem; e entendimento do trabalho do intérprete de LIBRAS. Essas relações promoviam aprendizagens significativas para todos aqueles que estavam na sala de aula, principalmente, para o aluno surdo. Durante essa vivência, comecei a pensar em pesquisar a relação pedagógica existente entre professor, intérprete de LIBRAS e aluno surdo.

No decorrer do Curso de Pedagogia, desenvolvi atividades curriculares tais como: estágios obrigatórios na Educação Infantil (quinto período, ano de 2010); nos Anos Iniciais (sexto período, ano de 2010) e nos Espaços Não- Escolares (sétimo período, ano de 2011). Nos estágios na Educação Infantil e nos Espaços Não-Escolares, tive a experiência de ensinar em uma turma heterogênea, na qual havia uma aluna surda. O primeiro estágio ocorreu em uma Unidade de Educação Infantil de Mossoró/RN. O colega surdo da minha turma de Faculdade e eu fomos fazer um estágio em uma sala de aula do Infantil II, com alunos entre quatro e cinco anos de idade. Na primeira semana, observava a professora e, nas duas semanas seguintes, exercia a docência. Essa sala era bastante diversificada: havia alunos com deficiência intelectual, deficiente auditiva, dificuldade visual e hiperatividade.

Essa primeira iniciativa, como docente, foi um desafio, mas, felizmente, a professora regente era comprometida com o seu trabalho e com sua formação continuada, pois já havia feito o Curso de LIBRAS e estava concluindo uma especialização em Atendimento Educacional Especializado (AEE). Realizei aulas diferentes, com uso de fantoches, músicas, rodas de conversas, imagens e brincadeiras. Os alunos gostavam e interagiam bastante. Em um momento da aula, ensinava aos alunos alguns sinais em LIBRAS. Eles aprendiam rapidamente os sinais de *bom dia*, *boa tarde* e *boa noite*. Em uma parede da classe, estava afixado o alfabeto em Português e, com autorização da professora efetiva, colocamos junto às letras do alfabeto e números em LIBRAS.

Aderimos à formação continuada, sob a ótica dos seguintes teóricos: Imbernón (2011), fala de relevância de investirmos na formação permanente; Nóvoa (1999) afirma como as mudanças ocorridas na sociedade influenciam o papel atribuído ao docente, o qual não está preparado para tais mutações; e Tardif (2002) considera haver necessidade de mobilizar nossos vários saberes curriculares, disciplinares e experienciais.

Ainda durante esse estágio, os alunos começaram a se comunicar com o professor surdo e uma menina surda, que estava ampliando seu vocabulário de LIBRAS e Português, ficou muito feliz, porque alguém conseguia compreendê-la, na sua maneira de se comunicar, o que lhe possibilitou maior participação. Como professora em processo de formação inicial, esse estágio me permitiu vivenciar estratégias metodológicas e ações inclusivas, que fizeram as crianças aprender em interação. A realização de planos de aula e a elaboração de um projeto de ensino sobre São João e Copa do Mundo, direcionados para alunos diferentes, não foi tarefa fácil, mas foi gratificante ver cada um aprendendo no seu ritmo.

O Estágio em um Espaço-Não Escolar também foi outra experiência significativa para minha formação. A instituição escolhida fazia atendimento multidisciplinar a crianças e adolescentes com câncer e acompanhei o trabalho de quatro pessoas. Fiquei com o apoio pedagógico e exerci essa função após observar, durante três semanas, a ação das três pedagogas, que atendiam àquela instituição. As atividades eram desenvolvidas na brinquedoteca e na sala de apoio pedagógico.

Na brinquedoteca, eram desenvolvidas atividades lúdicas por meio de jogos, brincadeiras, danças e músicas. No apoio pedagógico, eram realizadas atividades da escola regular, pois funcionava como uma espécie de reforço escolar. Ministrei, ainda, aulas de LIBRAS. Após as aulas, constatamos nessa instituição, haver uma aluna surda, que era sempre muito quieta e não interagia muito com os demais alunos. Com o professor surdo, meu colega de turma, ela estava animada e começou a interagir com o grupo, o qual treinava LIBRAS com ela. Os funcionários e demais alunos ficaram contentes com as aulas de LIBRAS, pois gostaram e acharam diferentes. Alguns já sabiam usar determinados sinais, uns tinham amigos e parentes surdos, mas não conseguiam se comunicar.

Na grade curricular do Curso de Pedagogia, havia disciplinas, que me fizeram penetrar mais profundamente na discussão de diversidade, inclusão e surdez. A disciplina de *Educação para diversidade*, do quinto período do curso com sessenta horas-aula, enfatiza aspectos teóricos referentes às fases da inclusão e algumas barreiras afastam/segregam as pessoas que apresentam deficiência e algum transtorno. Portanto, retiram do convívio social. Essa disciplina teceu um panorama geral da situação da inclusão na atualidade.

No sexto período, fui aluna da disciplina de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), com sessenta horas-aula, na qual entrei em contato com a estrutura de LIBRAS e aprendi alguns outros sinais de cumprimentos, família, animais, frutas e verbos. Nessa disciplina, tive a oportunidade de sistematizar determinados conhecimentos e saberes adquiridos em outros cursos e, também, na vivência com o colega surdo. Ressalto que aprendi muito com ele. As aulas serem divertidas, pois a professora surda era muito atenciosa e trazia, sempre, temas diversificados, usava multimídia como recurso didático e desenvolvia as seguintes atividades: ditado para trabalhar a datilologia, diálogos e apresentações. As avaliações eram escritas, a professora fazia o sinal em língua de sinais e nós escrevíamos na prova.

No oitavo período, cursei uma disciplina de aprofundamento em Educação Especial, subdividia em *Educação Especial e Inclusão*; e *Procedimentos de Intervenção nas Práticas Educativas*. Cada disciplina com sessenta horas-aula e com professores distintos. A disciplina

Educação Especial e Inclusão provocava discussões voltadas para o aprofundamento das deficiências e buscava entender o componente biológico do ser humano, considerado como base para desenvolvimento o social, principalmente, no espaço escolar. Nessa disciplina, foram propostos seminários, textos diversos e debates.

A proposta da disciplina *Procedimentos de Intervenção nas Práticas Educativas* tinha como foco central a ação pedagógica, portanto, foram construídos materiais didáticos destinados ao trabalhar com os alunos com deficiência. Na fase inicial da disciplina, houve apresentação e discussão da teoria e, principalmente, da proposta do Ministério da Educação e da Cultura (MEC) quanto ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) de cada tipo de deficiência (visual, surdez, deficiência física e mental).

No segundo momento, a turma foi dividida em grupos, que construíram materiais pedagógicos, reutilizando materiais recicláveis (tampinhas de garrafa, caixa de ovos, garrafas, livros e revistas). Cada grupo ficou responsável por um tipo de deficiência. No terceiro e último momento, esse trabalho foi apresentado, em forma de seminário, para professores e gestores em uma escola pública da cidade de Frutuoso Gomes/RN. Durante o seminário, os grupos demonstraram o modo de construir cada tipo de material e de trabalhar com o aluno com deficiência. No final, essa produção pedagógica foi doada à escola. Há, ainda, um fato que merece destaque: dois alunos surdos frequentam essa escola e um deles participou do seminário. As professoras e ele ficaram encantados com os materiais didáticos e os aspectos visuais atraíram o aluno, que, ainda, não dominava LIBRAS.

A disciplina optativa *Educação e Multiculturalismo*, no oitavo período do curso, com sessenta horas-aula, foi um espaço de discussão geral acerca da diversidade étnica, religiosa, cultural, gênero e de pessoas com deficiência. Nessa disciplina, os alunos realizaram uma prova escrita, apresentação de seminários e elaboração de um artigo científico.

Após a explanação das disciplinas cursadas e dos estágios realizados, destaco que, no período de graduação, fui bolsista do PIBIC, no período de 2009 a 2010, tendo participado do projeto *Política de Educação Inclusiva, Formação e Prática: a relação entre o modelo de educação inclusiva e as práticas educativas desenvolvidas nas escolas públicas da cidade de Mossoró/RN*, orientada pela Profa. Dra. Ana Lúcia Aguiar Lopes Leandro. Esse projeto teve, como objetivo geral, investigar as relações existentes entre a Política de Educação Inclusiva para alunos com deficiências e com necessidades educacionais especiais, a formação e prática de professores. As pesquisadoras observaram as metodologias de ensino, a partir do olhar atento e da leitura dos alunos do Curso de Pedagogia da UERN em suas atividades do Estágio

Supervisionado. Na execução do projeto, realizaram-se as seguintes atividades: rodas de conversas com professoras de alunos com Necessidades Especiais e entrevistas com as graduadas, que trabalharam com alunos deficientes, no decorrer do Estágio Supervisionado.

O projeto teve caráter de uma pesquisa qualitativa, tendo sido desenvolvidos os seguintes passos: apresentação do projeto nas salas de aula do Curso de Pedagogia (quinto e sexto períodos), com a participação de dez voluntários para narrarem suas experiências de vida no Estágio Supervisionado com alunos com Necessidades Especiais; e visita a quatro escolas públicas, assim distribuídas: duas Unidades de Educação Infantil e duas escolas de Anos Iniciais.

No andamento do projeto, os pesquisadores socializaram diversas etapas do processo investigativo com a construção de artigos e resumos expandidos. Tendo em vista meu objeto de estudo, considero relevante informar minha produção nessa área de conhecimento: artigo para o Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)Biográfica- CIPA, em São Paulo, 2010, esse abordou o relato de uma das professoras da pesquisa referente à sua experiência com as histórias de vida dos alunos; resumo expandido apresentado no Encontro de Pesquisa e Extensão (ENCOPE) e na reunião anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) em Mossoró/RN, 2010; resumo expandido, aprovado pela Associação Francófona Internacional de Pesquisa em Educação, secção Portuguesa, em Lisboa, (AFIRSE), 2010; e artigo enviado ao I Congresso Internacional da Cátedra da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) da Educação de Jovens e Adultos (EJA), em João Pessoa, Paraíba (PB), 2010.

Com o intuito de dar continuidade ao relato de minha trajetória acadêmica, cito minha participação no projeto de pesquisa intitulado: *Política de Educação Inclusiva, Formação e Prática: a relação entre o modelo de educação inclusiva e as práticas educativas desenvolvidas nas escolas públicas da cidade de Mossoró/RN de 2010- 2011*. Houve uma continuidade do problema investigado no período de 2009 a 2010. Os pesquisadores tiveram a pretensão de levantar e de fortalecer as discussões em torno das metodologias, que são utilizadas pelas docentes no ensino fundamental junto aos alunos com deficiência. Como fundamentação básica, fez-se opção pelos teóricos voltados para o tema da inclusão: Diniz e Vasconcelos (2004); Mantoan (2006), Sassaki (2005), Ramos (2005) e, também, os posicionamentos apresentados pela Revista de Inclusão do Ministério de Educação e Cultura (2008).

Nas escolas, o trabalho investigativo desenvolveu-se a partir de diálogos informais, entrevistas, aplicação de questionários, anotações e registros fotográficos com as diretoras e professoras. Os pesquisadores trabalharam, também, com História Oral e Memória, que valorizam as experiências de vida dos sujeitos. Durante a pesquisa apareceram dificuldades, tais como: as docentes estavam envolvidas em diversos projetos em execução. Por isso, foi necessário remarcar os dias e horários das entrevistas.

Em 2010, participei da monitoria da disciplina de *Antropologia e Educação*. Ressalto que essa contribuiu para minha formação acadêmica de profissional, pois me permitiu acompanhar a ministração de aulas e das discussões provocadas por essa disciplina, durante quatro meses, no primeiro período do Curso de Pedagogia noturno/UERN, na Faculdade de Educação, Campus Central, no semestre 2010.2.

Quando atuei como monitora, estava cursando o sexto período do Curso de Pedagogia. Participei da seleção de monitoria, pois desejava ter experiência como professora universitária e, naquela ocasião, alimentava as seguintes expectativas: conhecer diretamente a rotina de um docente da universidade; desenvolver tarefas características da docência; enriquecer meus conhecimentos com as leituras; construir debates pertinentes ao conteúdo da disciplina; preparar material didático, participar da ministração de aulas; e saber lidar com situações inusitadas. Refirmo que, durante a monitoria, obtive diversas aprendizagens significativas, tais como: fundamentação teórica em decorrência das discussões dos textos; estabelecimento de relações de respeito, confiança, humildade e de troca de experiências, a partir da interação com os alunos dessa turma.

Além do que já está exposto, quero especificar as atividades desenvolvidas, durante a monitoria: leituras e releituras de textos; fichamentos de textos: planejamento e regência de aulas, juntamente com a professora-orientadora; elaboração de slides; participação nas aulas de campo e nos eventos. Procurei, também, apreender os elementos formativos, que estão imbricados e/ou são decorrentes das relações, que se estabelecem entre monitor/alunos e professor/monitor.

Essa experiência me permitiu aprofundar e sistematizar conhecimentos acerca do conceito de cultura, proposto por Laraia (1997), que afirma não haver uma cultura superior ou inferior à outra, considerando serem diferentes. Em paralelo a tal percepção, compreendi mais uma vez, ser preciso enxergar o outro como um humano em sua totalidade. Essa vivência me possibilitou sonhar e galgar um mestrado acadêmico, no qual poderia ter oportunidade de ampliar minhas discussões quanto à inclusão, cultura do surdo e cultura do ouvinte, e

estabelecer diálogos entre essas culturas. Durante as aulas, comecei a pensar no meu projeto de pesquisa para o mestrado, por conseguinte, tentei transpor os resultados das observações para meu objeto de estudo e incrementá-lo com informações novas, atuais, críticas e exequíveis.

Em 2011-2012, participei de mais uma projeto de PIBIC, intitulado: *A Perspectiva Auto biográfica: Um Retrato dos Saberes e Experiências da Inclusão de Alunos Surdos da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte*, orientado pela Prof^a. Dr^a. Ana Lúcia Aguiar Lopes Leandro. Esse projeto tinha como objetivo central investigar a experiência acadêmica dos alunos surdos. Os pesquisadores optaram por uma investigação de caráter qualitativo e, para executá-lo, usaram a pesquisa (auto)biográfica, tendo como base a metodologia da história oral. Os alunos surdos do Curso de Pedagogia da UERN constituíram sujeitos dessa pesquisa. As atividades investigativas desenvolveram-se a partir de rodas de conversas e entrevistas semiabertas, que enfocaram dificuldades e possibilidades enfrentadas pelos alunos surdos. Os pesquisadores contaram com o apoio das intérpretes da DAIN.

No intuito de apresentar os resultados à comunidade acadêmica, foi enviada uma proposta de artigo para o Seminário Nacional de Ensino Médio: história, mobilização, perspectivas- SENACEM, ocorrido no Campus Central da UERN, em Mossoró/RN, em 2011. O título do trabalho enviado e aprovado para a comunicação oral foi *Narrativas de formação, (auto)biografia e inclusão: experiências de professores e alunos no Ensino Médio*.

Participei, também, do II Simpósio de Pós-Graduação em Educação (SIMPOEDUC) da UERN, em Mossoró/ RN, em dezembro de 2011. O trabalho apresentado, na categoria de comunicação oral, recebeu o título: *Diversidade, inclusão e educação: a diferença evidenciada em diversos espaços sociais*. Ainda em dezembro de 2011, participei do 1º Seminário Potiguar sobre Inclusão e Diversidade, promovido pela DAIN, realizado no auditório da Igreja de Jesus Cristo dos Últimos Dias, em Mossoró/ RN. Apresentei, em forma de comunicação oral, um recorte da pesquisa PIBIC/ CNPQ 2011-2012, que, naquela ocasião estava em andamento. Esse trabalho estava intitulado: *Inclusão, surdez e ensino superior: uma experiência de pesquisa sobre a (auto)biografia dos discentes surdos da UERN*.

Posteriormente, esse projeto foi apresentado aos membros da DAIN, visando a mostrar os objetivos da pesquisa e a contribuição deles para essa Diretoria. Naquele período, tiveram início às rodas de conversa com alunos surdos e intérpretes de forma individual, na sala do grupo de pesquisa, localizada no Campus Central da UERN.

Para o IX Congresso Luso-Brasileiro da História da Educação em Lisboa-Portugal, em julho de 2012, foi enviada uma proposta de trabalho intitulado: *Percepção, falas pelas mãos e vivências: relato da pesquisa (auto)biográfica dos discentes surdos da UERN*. Esse trabalho enfocou o caminhar do projeto de pesquisa, avanços e dificuldades.

Na reunião quinzenal do Grupo de Estudos e Pesquisas em *Psicologia e Educação Inclusiva* (GEPPEI), no dia 19 de janeiro de 2012, apresentei, juntamente com outros pesquisadores, o projeto de pesquisa PIBIC/CNPQ 2011-2012, com o título: *A perspectiva (auto)biográfica: um retrato dos saberes e experiências da inclusão de alunos surdos na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte*.

Depois, em junho de 2012, em Parnaíba/ PI, apresentei o trabalho: *Saberes e experiências de inclusão de alunos surdos no ensino superior*, no IV Fórum Internacional de Pedagogia (FIPED).

Diante dos dados de pesquisa do PIBIC, constatei que, muitas vezes, o aluno surdo está inserido apenas no ensino, não participando de atividades de pesquisa e projetos de extensão. Os surdos afirmam a barreira comunicacional é, ainda, um empecilho entre a cultura surda e a ouvinte.

Dando continuidade a minha jornada acadêmica, em 2011, fui monitora da disciplina de Concepções e Práticas da Educação Infantil, ministrada pela Profa. Giovana Carla Cardoso Amorim. Essa vaga foi divulgada no final do semestre de 2010.2, por meio do edital do Programa Institucional de Monitoria (PIM), quando decidi concorrer. Um dos objetivos para participar como monitora dessa disciplina era enriquecer minhas leituras acerca de Educação Infantil e de seu respectivo Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI).

Dentre as atividades executadas no período de monitoria, destaco: reuniões para a orientação e planejamento das aulas; indicação de leituras; seleção de material e momento das aulas; participação na ministração de aulas; orientação dos trabalhos em grupos. Além disso, participei das seguintes tarefas: elaboração de provas, avaliação dos seminários, correção dos trabalhos, e organização do diário de classe. No final da disciplina, tive a oportunidade de organizar o relatório de monitoria.

Ser monitora dessa disciplina permitiu o aprimoramento de meus conhecimentos acerca da Educação Infantil e do Referencial Curricular Nacional. No entanto, quero ressaltar que, juntamente com a professora efetiva e os alunos dessa disciplina, refletimos sobre a

inclusão das crianças com Necessidades Especiais, desde a Educação Infantil, pois as crianças precisam aprender a conviver com a diferença.

Na minha trajetória acadêmica, participei também de outros eventos acadêmicos, que enfocaram temas da atualidade educacional. Tais participações contribuíram para melhor delineamento de meus estudos relativos à inclusão.

Na minha monografia de graduação, intitulada: *Refletindo sobre Estratégias Metodológicas das Professoras de Alunos com Necessidades Especiais de duas Unidades de Educação Infantil em Mossoró/RN*, enfoquei o tema inclusão, tendo como base estudos e reflexões decorrentes do primeiro projeto de iniciação científica. Estabeleci, como objetivo central, identificar as estratégias metodológicas, que eram adotadas pelas professoras de duas Unidades de Educação Infantil de Mossoró/RN, junto às crianças com Necessidades Especiais, na perspectiva de uma educação inclusiva.

No IV Seminário Nacional sobre Educação e Inclusão Social de Pessoas com Necessidades Especiais, realizado na Universidade Federal do Rio Grande do Norte-UFRN, em Natal, realizado em setembro de 2010, apresentei um trabalho intitulado: *Uma escuta, uma escrita, o sentido de aprender com o outro: práticas de inclusão na voz de professoras das escolas públicas de Mossoró/RN*. O trabalho analisa a voz das professoras das escolas públicas de alunos com deficiência, essas relatavam suas dificuldades, medos, anseios, superações e reconstrução da sua formação, a partir de práticas inclusivas. Durante esse evento, as mesas-redondas, as apresentações culturais feitas por pessoas com necessidades especiais, os trabalhos apresentados e o contato com as pessoas com deficiência contribuíram para aprimorar meu olhar sobre uma ação inclusiva nos diversos espaços da sociedade.

Para irmos a esse evento contamos com um grupo que viajou no mesmo transporte, uma aluna com deficiência física, outra com baixa visão, um cego e mais quatro pessoas sem deficiência, porém com estudos sobre a temática inclusão. O contato direto com essas pessoas, tendo ouvido suas experiências e histórias, tornou-se mais um aprendizado. Além disso, tentamos ajudá-los(as) a enfrentar inúmeras barreiras, principalmente, arquitetônicas da universidade visitada.

No I Encontro de Mulheres com Deficiência de Mossoró e Região, com o tema: *Mulheres com deficiência: ocupando espaços*, que foi promovido pelo Fórum das Mulheres com Deficiência e passeata de luta pelo dia das pessoas com deficiência, em maio de 2011, conheci as políticas que garantem os direitos das pessoas com deficiência e, principalmente,

das mulheres deficientes. O evento mostrou a voz e a agarra dessas mulheres (namoradas, esposas, mães e profissionais) do cotidiano, na luta por inclusão nessa sociedade.

Ainda pensando na minha formação acadêmica e profissional, quero enfatizar o seguinte fato: tive a oportunidade de acompanhar o processo de construção do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), no oitavo período do Curso de Pedagogia, do meu colega surdo. Esse trabalho desenvolveu-se durante sessenta horas-aula, distribuídas em quinze encontros. O aluno dispunha do apoio da intérprete de LIBRAS e da orientadora, tendo sido utilizada a seguinte metodologia: por meio da fala da intérprete de LIBRAS, o aluno narrava sua experiência do estágio, que era escrita de acordo com as sinalizações feitas por ele. Teve-se o cuidado de respeitar sua construção em LIBRAS.

Essa experiência foi relevante, pois pude constatar, detalhadamente, a capacidade do aluno, sua persistência, esforço e desejo de superação, considerando o rigor acadêmico. Mesmo com a intérprete, em alguns momentos, surgiu a seguinte interrogação: será que ele estava compreendo o que estava sendo solicitado? No início desse trabalho, a leitura de livros em Português tornou-se mais um empecilho, que foi superado pela sensibilidade e participação da equipe.

O aluno narrou sua experiência de Estágio Supervisionado II, tendo expressado sua prática de sala de aula, em uma turma de crianças surdas no CAS. Ele trabalhou com dedicação, responsabilidade e zelo, tendo atendido a todas as recomendações da orientadora, que respeitou as vivências do aluno no estágio. Com base nesse estágio, o aluno elaborou sua monografia de conclusão de curso, na qual relatou e analisou a sua prática de sala de aula, o que, certamente, contribuiu para a construção de sua identidade docente.

Esse aluno apresentou sua monografia, no dia 07 de março de 2012, na sala de multimídia I da UERN. Esse fato inusitado despertou interesse de muitos alunos da universidade, que ficaram emocionados durante apresentação de sua monografia. O aluno, com tranquilidade e segurança, apresentou o seu trabalho. Ele foi o primeiro surdo a concluir Curso de Pedagogia em uma Universidade Pública no Rio Grande do Norte.

A conclusão e defesa de uma monografia por um aluno surdo, dentro dos rigores acadêmicos, significam quebra de paradigmas e superação de preconceitos. O aluno em foco é referência para a comunidade surda de Mossoró/RN, essa começa a perceber que tem o direito de ingressar e concluir também um curso superior.

Passado esse momento, retomei minhas participações no Ciclo de Debates, que é promovido, mensalmente, pela DAIN sobre os seguintes temas: *direito das pessoas com deficiência; eliminação de preconceito para potencializar a diversidade; e história dos povos surdos*.

Os temas e assuntos discutidos nos Ciclo de Debates/DAIN são voltados para a inclusão em toda sua abrangência, por conseguinte, interessam aos pesquisadores dessa área de conhecimento. O último debate merece destaque, pois os temas foram apresentados por dois profissionais da educação e por um aluno surdo da graduação em Pedagogia da UERN. Os debatedores enfocaram os seguintes temas: história de vida de surdos; possibilidades de uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) pelas pessoas surdas. Durante os debates surgiram os seguintes assuntos: relato da vida acadêmica de um surdo; difusão de conhecimento acerca da inclusão; e direitos das pessoas com deficiência com objetivo de minimizar discriminações e preconceitos. A exposição desses temas se tornou um momento de encontros, acolhimentos, aprendizados e emoção. Informo, ainda, haver muitos surdos na plateia, que vieram prestigiar os colegas da mesma comunidade.

Considerando o meu objeto de estudo, procurei assistir eventos de caráter científico e artístico, voltados para o tema da inclusão, dentre os quais destaco: I Workshop: DAIN socializa seu Saber e Fazer e Espetáculo de Dança IN- Cia. Artes sem Limites.

O evento I Workshop: DAIN socializa seu *Saber e Fazer*, realizado no ano de 2010, apresentou à comunidade acadêmica os atendimentos realizados pelos profissionais, tais como: pedagoga, assistente social, leitor, tradutoras-intérpretes de LIBRAS, secretário e psicóloga.

O Espetáculo de Dança IN- Cia. Artes sem Limites, promovido pelo Fórum de Mulheres com Deficiência de Mossoró, no Teatro Dix-Huit Rosado, apresenta a seguinte característica: o elenco de atores estava constituído por bailarinas com deficiência física, com Síndrome de DOWN, além de bailarinos surdos e dançarinos sem deficiência. Há um detalhe que precisa ser enfatizado: a partícula, de origem latina, *In* significa inclusão de movimentos nos limites corporais, por conseguinte, conduz à luta e à superação de pessoas com deficiência.

O espetáculo é composto por dois atos e nove movimentos, conforme o que se segue: Primeiro Ato: *Força, luta e conquistas* é constituído por seis movimentos:

- Primeiro movimento INATO - demonstra as barreiras arquitetônicas. A coreografia evidencia corpos em pé lado a lado, mãos sob os ombros e as cadeirantes ultrapassaram as barreiras, muitas vezes, físicas e outras vezes atitudinais. O preconceito é uma barreira social, construída pelo homem.
- Segundo movimento INATO - revela as dificuldades de locomoção e os empecilhos existentes, porém enfatiza que não se pode desistir de princípio. É preciso lutar para superar as pedras do caminho. Nessa cena, a coreografia retrata o esforço das pessoas com deficiência física para ultrapassar obstáculos.
- Terceiro movimento INATO - quebra dos mitos criados pela sociedade que as pessoas com deficiência são incapazes.
- Quarto movimento INALAR - denominado a Flor de Lótus, espalha o amor, amizade, carinho e a fraternidade na arte de dançar.
- Quinto movimento INALAR - entra em cena um casal, que retrata um rosa e um beija-flor. Esse casal representa o amor e o afeto.
- Sexto movimento INDOLE - demonstra silêncio, necessidade de lutar e, às vezes, silenciar na busca de espaços e de oportunidades para ter vez e voz.

No intervalo, entre o primeiro e segundo ato, houve a participação de um cantor com paralisia cerebral, que usou voz e violão para animar a plateia. Ele encantou a todos, cantando música popular brasileira. Nos aplausos, percebi a emoção e o reconhecimento da plateia pelo talento e capacidade de superação daquele jovem cantor.

Segundo Ato *Cores, sensualidade e emoção* é constituído por três movimentos:

- Sétimo movimento INCLINAR - destaca brincadeiras de criança, alegria da fase da infância.
- Oitavo movimento INCENDIAR - representa o amor da família, amigos e/ou de um casal apaixonado.
- Nono movimento INCENDIAR - transmite emoção, alegria e paixão de fazer o que se gosta. Além disso, a dança alegre e traz sentimentos bons para todos(as).

Esse espetáculo me emocionou pela dedicação, esforço e competência de toda equipe, reafirmou minhas concepções relativas à capacidade da pessoa com deficiência. O bailarino quer sentir o público, por isso se envolve com o espetáculo, demonstrando que sua deficiência não o impede de ser cidadão.

Em relação à arte, Sassaki (1996), quando escreve sobre a necessidade de inclusão das pessoas com deficiência nas atividades artísticas, afirma que a sociedade deve respeitar o direito e a diversidade humana. Esses sujeitos possuem talentos, que enriquecem a produção dessa área, portanto, podem trabalhar junto a indivíduos com ou sem deficiência.

O espetáculo põe em foco, o posicionamento desse teórico que se concretiza na apresentação dos deficientes e não deficientes, pois todos têm um mesmo propósito. A unidade está no respeito ao outro, no esforço, na dedicação e na vontade de mostrar à sociedade a capacidade da pessoa com deficiência de desenvolver eventos na área da arte.

Em busca de fortalecer conhecimentos e experiências relativas ao meu objeto de estudo, participei e/ou acompanhei diversas manifestações populares (passeatas, caminhadas e festivais), que envolvem pessoas com algum tipo de deficiência.

No Dia Nacional do Surdo, comemorado no dia 26 de setembro de 2012, houve uma passeata no centro da cidade, que levou à sociedade as vozes silenciadas, através da Língua de Sinais que envolve corpo, mãos e expressões. A caminhada saiu do CAS e chegou a uma praça do centro da cidade de Mossoró/RN. Participaram alunos surdos, funcionários do CAS, famílias e amigos, os quais conduziram faixas e cartazes com mãos coloridas, que representam a maneira como o surdo se comunica.

Quando a passeata chegou à praça, uma pessoa surda se apresentou, com auxílio da intérprete, cantando músicas em LIBRAS e os demais surdos acompanharam com os gestos. As pessoas passavam admiradas, olhavam, achavam bonito e tiravam até fotos. No final, todos cantaram parabéns em LIBRAS e houve um abraço fraterno.

Em 2013, no dia 25 de setembro, houve o *Festival de Interpretação de Música em LIBRAS*, organizado pelos pais, alunos e professores do CAS. Esse belo espetáculo foi composto por duas apresentações: no primeiro momento, alguns jovens surdos cantaram músicas em LIBRAS e, em seguida, crianças surdas, juntamente, com suas professoras se expressaram da mesma forma. Nesse momento ímpar, os surdos com suas limitações demonstraram para a sociedade, que entendem e interpretam música. Eles têm um jeito próprio de expressar sentimentos, dançar e sinalizar.

Em comemoração ao Dia do Surdo (26 de setembro de 2013) foi organizada uma caminhada, saiu do CAS chegou à Praça do PAX. Nessa caminhada, os participantes reivindicaram uma Escola Bilíngue para a cidade de Mossoró/RN; levaram faixas e camisetas com mensagens relativas ao assunto que, também, foi exposto por um carro de som. Durante o percurso, os manifestantes fizeram uma parada em frente à Prefeitura Municipal e solicitaram que a prefeita os recebesse, pois pretendiam expor os seguintes pontos: insatisfação com o Edital do Concurso Municipal 2013, que não oferecia nenhuma vaga para professor surdo; diminutas vagas para intérprete de LIBRAS; quantidade insuficiente de intérpretes, o que impede um atendimento satisfatório às necessidades das escolas.

Essa experiência me fez perceber a relevância da interação ativa da cultura surda, das associações e dos movimentos dos surdos. Nessa perspectiva, Skliar (2005, p. 69) afirma “[...] o movimento surdo é responsável direto pelo novo impasse na vida do surdo contra a coesão ouvinte, pelo sentir-se surdo: em resumo, é o local de gestação da política da identidade surda.” Os surdos unidos na luta pelo mesmo ideal poderão encontrar soluções para seus problemas e, sobretudo, estão mais resistentes para enfrentar as ações ouvintistas repressoras. Da necessidade de luta decorre a relevância da organização de caminhadas, eventos, protestos e fóruns para aquecer o movimento de luta incessante das pessoas com surdez.

Informo ainda, participação no evento intitulado *II Domingo Especial na Praia de Tibau/RN*, 2013, organizado pelo Fórum de Mulheres com Deficiência. Dois ônibus com pessoas com deficiência, familiares e amigos saíram de Mossoró, na manhã daquele domingo, com destino à praia. Os participantes desenvolveram diversas atividades, tais como: banho de mar com cadeiras adaptadas; jogo de vôlei adaptado às pessoas com deficiência; e passeios de caiaque. Ressalto que diversos profissionais de Educação Física da UERN orientaram todas as atividades. Além disso, houve muita alegria e divertimento, pois as pessoas com deficiência e sem deficiência ouviram músicas, dançaram e cantaram. No decorrer desse evento, havia água e picolé distribuídos, gratuitamente, aos participantes.

De tudo o que foi narrado, aqui, dois fatos chamaram minha atenção. Uma adolescente com deficiência física usava uma cadeira de rodas, morava em um sítio localizado nas imediações de uma cidade próxima a Mossoró/RN, mas não conhecia o mar. Essa adolescente, que estava acompanhada de sua irmã mais velha, teve a oportunidade de interagir com as pessoas e, também, ter o seu primeiro contato com a praia, tomar banho de mar e dançar.

O segundo fato: um surdo adulto encontrou amigos surdos e decidiu ir almoçar com eles. E, para evitar que sua irmã ficasse preocupada, pediu a alguns ouvintes que informassem sua decisão a ela. Houve muita dificuldade, pois os ouvintes tentavam entendê-lo, mas não conseguiram. Ele se esforçava, sinalizava e repetia, porém aquelas pessoas não compreenderam a mensagem. Ele já estava inquieto e não havia um intérprete de LIBRAS próximo. Finalmente, uma ouvinte, que sabia um pouco de LIBRAS, compreendeu e revelou sua mensagem. Tal episódio ressalta a necessidade de superação de barreiras físicas e comunicacionais, que estão presentes na sociedade, tendo em vista acessibilidade de todos.

Após concluir as descrições analíticas de inúmeros eventos, retorno ao tema Curso de Intérprete de LIBRAS e suas contribuições para a minha formação profissional. Fiz o Curso de Intérprete de LIBRAS I, 60 horas, promovido pela DAIN, que está dividido em três módulos e, no final de cada módulo, é realizada uma avaliação. Para ingressar nesse curso, o candidato precisava preencher os seguintes requisitos: ter cursado LIBRAS I e ser aprovado em uma seleção. Ressalto que, no processo seletivo, me submeti a um teste de aptidão, constituído de três fases: a primeira exigia uma apresentação pessoal em LIBRAS; na segunda houve um sorteio de um trecho em Português, que deveria ser interpretado em LIBRAS; e, na terceira, houve uma apresentação de um vídeo em LIBRAS, que o candidato precisaria fazer a versão voz para a Língua Portuguesa.

O conteúdo programático do curso está constituído dos seguintes tópicos: conceito de LIBRAS; nomenclatura específica da área da surdez; Laboratório de Tradução I Língua Portuguesa/Língua de Sinais; introdução aos estudos da tradução; e relevância da tradução no mundo globalizado. Além disso, há uma forte presença de conteúdos gramaticais e sintáticos, assim, distribuídos: Estrutura Gramatical das LIBRAS I; Pronominalização; Estrutura Gramatical de LIBRAS II; tipos de verbos; sintaxe espacial; e formação da frase com foco.

Recordo-me que, no primeiro dia de aula, todos estavam empolgados, mas tinham as seguintes interrogações: após o curso, todos estarão habilitados a interpretar? Qual a duração do curso? Quais são as estratégias necessárias há uma boa e eficiente interpretação? No primeiro encontro, houve uma breve apresentação, com base em uma dinâmica dos crachás e uma aula expositiva, enfocou o conceito de LIBRAS e o papel do intérprete de LIBRAS. O planejamento das aulas teve como pressuposto a necessidade de unir teoria e prática. Por conseguinte, esse o curso me possibilita vivenciar a prática, perceber as dificuldades e, sobretudo, compreender que o intérprete deve ter cautela e agilidade no seu trabalho. Alguns surdos assistem às aulas e observam o desempenho da turma. Seus olhares e expressões

revelam que estão satisfeitos com a possibilidade de surgimento de outros profissionais da interpretação em LIBRAS.

Com o intuito de dar continuidade às minhas vivências acadêmicas, participei de diversas atividades, tais como: apresentação do projeto de mestrado; ministração de minicurso; apresentação da pesquisa de mestrado; evento relativo à tradução/ interpretação de LIBRAS; outros eventos científicos e elaboração de artigos científicos.

No dia 02 de julho de 2013, apresentei meu projeto de mestrado intitulado: *Relação Professor, Intérprete de LIBRAS e Aluno Surdo do Curso de Pedagogia da UERN no Núcleo de Caraúbas (NAESC)/UERN*, em uma turma do 4º período do Curso de Pedagogia. Houve muita interação e debate acerca do papel do intérprete em sala de aula e da necessidade de cada professor ser o intérprete.

Participei do minicurso *O método (auto)biográfico, História Oral e Pesquisa em Educação*, nos dias 03, 04 e 05 de julho de 2013. Os mestrandos(as) do POSEDUC, orientandos da Prof^a. Ana Lúcia Oliveira Aguiar estavam responsáveis pela apresentação oral e organização desse evento. Os participantes tinham como objetivos conhecer a Metodologia da Pesquisa (Auto)Biográfica e da História Oral como instrumento para a pesquisa educacional; refletir sobre a fundamentação teórica-metodológica da pesquisa (Auto)Biográfica e da História Oral. Além disso, o Mestrado em Educação procurou socializar a aplicação da metodologia proposta, a partir das pesquisas do Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC/UERN). Durante esse evento, apresentei meu projeto de mestrado, mais uma vez.

Tive a oportunidade de expor minha pesquisa de mestrado em uma aula da disciplina de Estudos Acadêmicos Introdutórios III, Curso de Pedagogia, *Campus* Central, UERN. No momento inicial, apresentei o projeto e o desenvolvimento das atividades investigativas. Houve um debate muito instigante, pois os alunos estavam interessados pelo estudo da inclusão; conhecem a DAIN e, também, têm contato com as pessoas com deficiência. Alguns alunos narraram suas experiências relativas ao assunto e cessaram suas dúvidas.

Estive presente no 1º Encontro de Tradutores-Intérpretes de LIBRAS, aconteceu em agosto de 2013, no CAS, Mossoró/RN. Esse discutiu os seguintes temas: criação da Associação do Intérprete de LIBRAS em Mossoró/RN; necessidade de união entre os profissionais da interpretação; maiores oportunidade de formação em LIBRAS; e aperfeiçoamento das atividades de interpretação.

Na perspectiva de socializar os resultados de minha pesquisa e, sobretudo, agregar novas contribuições ao projeto de mestrado, fui ao CAS, no dia 05 de agosto de 2013, para mais uma exposição oral. O público alvo eram gestores, professores e alunos surdos. Nessa vivência, houve um diálogo entre as pesquisas desenvolvidas pela universidade e o trabalho realizado pela instituição educativa.

Enviei artigos para o VII Colóquio da AFIRSE/Secção Brasileira na UERN, em Mossoró/RN, realizado em setembro de 2013. Os títulos dos artigos são: *Um Pensar Inicial sobre a Relação Pedagógica Professor, Intérprete de Libras e Aluno Surdo do Curso de Pedagogia da UERN*, o que esboça o caminhar do projeto de mestrado e o outro trabalho *Experiências de Alunos Surdos do Ensino Superior: um Projeto de Iniciação Científica-PIBIC/CNPQ*, que apresenta as narrativas de vida acadêmica dos discentes surdos do Curso de Pedagogia, *Campus Central*, UERN.

Remeti dois trabalhos para III Congresso Internacional Educação Inclusiva e Equidade. Um trabalho, na categoria de pôster, apresenta o corpo do projeto de mestrado e está intitulado: *Discutindo a Relação Pedagógica Professor, Intérprete de Libras e Aluno Surdo no Ensino Superior*. E o outro, na categoria de comunicação oral, *Memória da Dimensão Autoformativa na Esteira da Construção de um Trabalho de Conclusão de Curso com Surdo*. Essa comunicação oral é mais abrangente e enfoca os seguintes tópicos: narrativas da professora-orientadora; aluna de classe; intérprete de LIBRAS durante o percurso da monografia do discente surdo; e repercussões dessa experiência em cada um dos sujeitos envolvidos no processo.

Sob tal perspectiva, Passeggi (2003, p.02) afirma “[...] admite-se como hipótese que a narrativa (auto)biográfica (...) beneficiaria o narrador, no sentido em que o exercício de análise e interpretação dos fatos modificaria suas representações e a forma como elas incidem sobre sua vida”. Considero que todas as experiências apresentadas são necessárias ao meu processo permanente de construção como pessoa humana e como profissional. Tais vivências me possibilitaram investigar e analisar a relação pedagógica professor, intérprete de LIBRAS e aluno surdo do Curso de Pedagogia, *Campus Central*, UERN.

1.4 A Vivência com Professores, Surdos e Intérpretes de LIBRAS: um (Trans)formar do meu *eu*

A relação da minha trajetória de vida com os autores estudados e defensores da (auto)biografia como um método viabilizador da construção e reconstrução da formação dos sujeitos contribuiu muito para meu desenvolvimento. Enaltece a história de vida de homens e mulheres, colocando-os como atores e autores da sua própria história. Como aconteceu a minha aproximação com esse método? O que ele possibilitou em mim e no meu olhar para com o outro? Este método será usado com os sujeitos da pesquisa (professor- intérprete de LIBRAS- aluno surdo). Desejei antes passear por esse trajeto de narrar a minha própria história de vida, colocando-me no lugar desses sujeitos e relembrar as pessoas, os momentos, os cheiros, sentindo-os mais próximo de mim, das minhas vivências.

Bueno (2002, p. 17), citando Ferrarotti (1988), afirma “o método biográfico apresenta-se como opção e alternativa para fazer a mediação entre as ações e a estrutura, ou seja, entre a história individual e a história social.” A pesquisa (auto)biográfica possibilitou encontrar-me como sujeito individual com experiências próprias, mas também social, na construção da minha identidade, a partir da interação com pessoas com deficiência, desde a minha infância.

Para Nóvoa (1988), a história de vida e a (auto)biografia como instrumentos são viáveis para reflexões acerca da vida e da formação dos sujeitos. O autor afirma:

As histórias de vida e o método (auto)biográfico integram-se no movimento atual que procura repensar as questões da formação, acentuando a ideia que ‘ninguém forma ninguém’ e que ‘ formação é inevitável num trabalho de reflexão sobre os percursos de vida. (NÓVOA,1988, p.166 e 167)

A partir das minhas vivências, principalmente, com o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica (PIBIC) sobre surdez em 2011-2012, o qual tinha como objetivo conhecer as narrativas dos acadêmicos surdos do Curso de Pedagogia da UERN, pude conhecer e aproximar-me do método (auto)biográfico, já que foi o usado na pesquisa. Lembro, ao ler a literatura (auto)biográfica, encontrava-me com os autores a cada parágrafo lido, pois a humanidade imbuída nessa metodologia fez-me ter a certeza de desejar utilizar esse método de autoformação, pois nele cada sujeito autoforma-se em um processo singular de encontro consigo mesmo.

Aproximei-me de Dominicé (1988) nas leituras do PIBIC e pude perceber seus estudos evocadores da vida como espaço de formação. As vivências só têm sentido porque partem de uma vida, de um sujeito histórico, que se reconhece como sujeito e, no seu percurso de vida, reflete acerca de suas ações e as modifica.

Assim, foi para mim uma experiência construtiva perpassar pelo ato da recordação e lembrança das minhas vivências desde a infância até os dias atuais. Esse percurso exige muita concentração, resgate da memória individual e coletiva. Segundo Halbwachs (1990), elas são pessoal e social, respectivamente. É um exercício cognitivo muito grande, mas muito prazeroso por encontrar na lembrança fatos e pessoas, as quais contribuíram para a minha formação com marcas do tempo e de lugar.

O encontro com Josso (2008, p. 78) aconteceu por meio da aprovação no mestrado. Li toda a obra da autora e foi um momento de crescimento humano, intelectual, pessoal e profissional. Ela nos ensina “o ser em formação só se torna sujeito no momento em que a sua intencionalidade é explicitada no ato de aprender e em que é capaz de intervir no seu processo de aprendizagem e de formação para favorecê-lo e para reorientá-lo”.

Repensar sua prática é uma maneira de conhecer-se como sujeito e encontrar outras possibilidades de aperfeiçoar sua ação pessoal e profissional. A vida de cada pessoa traz imbuída uma carga de pertença, de significados, ou seja, nenhuma vivência está solta, descontextualizada, sem uma razão de ser. O método (auto)biográfico mostra todos os fatos da nossa vida em sintonia, pois eles têm uma razão de ser.

Na construção da minha vida, a partir do relato escrito, o método (auto)biográfico possibilitou minha tomada de consciência de que as experiências de ter estudado com uma aluna com Síndrome de DOWN no Ensino Fundamental, um aluno surdo na universidade e o contato com o DAIN foram primordiais para despertarem-me para a inclusão. Enxerguei o potencial dessas pessoas com deficiência e a luta contínua delas pela garantia dos seus direitos. Essas vivências, principalmente, com o estudante surdo, sensibilizaram-me para a educação das pessoas com deficiência, enveredando para a Pós-graduação e também o desejo de utilizar, na pesquisa, o método (auto)biográfico, pois ele permite refletir acerca do vivido e propor vivências/ caminhos novos.

O método (auto)biográfico no processo de voltar, olhar para mim. Nesse enveredar também devo olhar para o outro, buscar outras possibilidades, mudar minha maneira de ser, viver. Com ele, compreendi ser a vida um constante aprender e, certamente, aprendi,

modifiquei minha maneira de ver o outro. Digo isso porque antes não percebia a questão das calçadas muito altas, lugares com batentes altos, escadas, peças de teatro, apenas com recursos auditivos ou visuais.

Comecei, pois, a atentar para as seguintes questões: os surdos precisam do apoio de um intérprete de LIBRAS e sinais visuais, os deficientes físicos necessitam de rampas e lugares acessíveis; e o cego de um áudio-descrição e sinais sonoros. Antes considerava tudo natural. Porém, agora enxergo detalhes importantes para quem tem deficiência e penso ser importante a sensibilidade de ver o outro e ajudá-lo a questionar, reivindicar por seus direitos.

Acerquei-me das discussões de Momberger (2008, p.37), as quais ressaltam a relação entre narrativa e história de vida e a relevância desse processo para a nossa formação, enquanto sujeito histórico. A autora afirma:

É a narrativa que faz de nós o próprio personagem de nossa vida, é ela, enfim, que dá uma história a nossa vida: não fazemos a narrativa de nossa vida porque temos uma história; temos uma história porque fazemos a narrativa de nossa vida.

Nesta perspectiva, é colocada em evidência, no processo formativo, a narração. A partir do momento em que o sujeito narrador se descobre enquanto sujeito, ele descobre a sua história, pensa e reflete sobre ela. Contando a minha vida, eu me reconheci como atora e autora da minha história e pude enxergar com outros olhos meu percurso de vida. Nesse trajeto formativo, o sujeito é considerado como um ser de emoções, de sofrimento, de esperança, sonhador, possuidor de saberes e relações diversas. Essa narrativa deve ser oralizada, expressa e, principalmente, ouvida.

Ao me deleitar com os estudos de Pineau (2010), descobri que a (auto)biografia pode possibilitar a heteroformação (formação do outro sujeito, ouvinte da narrativa apresentada por outrem), ecoformação (forma e transforma o meio, espaço dos sujeitos participantes e coparticipantes do processo (auto)biográfico) e a autoformação (auto-forma o sujeito-narrador). Essa leitura possibilitou-me entender a formação e autoformação dos sujeitos de modo abrangente.

Aproximo-me de Momberger (2008, p. 58) quando afirma o que “cada momento biográfico, apesar de possuir existência própria, está ligado a um passado e a um futuro, dos quais retira sua forma e sua significação particulares”. No momento da construção da minha

narrativa, todos os fatos narrados correspondiam a um passado, os quais justificam o hoje com direcionamentos condutores para as discussões acerca da inclusão, permitindo-me vislumbrar o futuro, não com afirmativas, certezas, mas possibilidades de aperfeiçoar minha experiência e meu estudo sobre inclusão, surdez, formação de educadores e intérpretes de LIBRAS.

Meu objetivo é viabilizar os sujeitos da pesquisa (uma professor, uma intérprete de LIBRAS e um aluno surdo egresso do Curso de Pedagogia, *Campus Central da UERN*) também construir seu curso de vida, a partir das narrativas tecidas na fase da infância, adolescência e adulta, destacarem questões pessoais e profissionais como experiências formativas. Momberger (2008, p. 58) “o sentido que ao percurso de nossa vida não se cristaliza em formas definitivamente fixas”. Com isso, ele me possibilitou entrar no método e cada vez mais me encontrar e encontrar-me com o outro. Conclui, assim o sujeito está em um contínuo vivenciar, novas experiências, pensando, elaborando, reelaborando, interpretando situações vividas e reinterpretando-as. A vida é, então, dinâmica, mutável.

Esse processo de amadurecimento e apropriação do ser, como ser único, permite um melhor fortalecimento e/ou redimensionamento do meu *eu*. No ato ou após o ato da narração/releto escrito eu posso perceber algumas questões, inquietações, vou me conhecendo mais, enxergando um melhor para mim, para dentro, facilitando uma intervenção interna e externa na relação comigo mesma, com os outros e com o entorno. Enxergo o meu *eu* como um ser em formação, transformação, precisando a cada tempo mudar, aprender, inovar. Tudo se movimenta em forma de espiral, devendo eu olhar para o passado, entender e planejar intervenções, modificações para a minha ação vindoura.

Preciso a cada dia refletir sobre as minhas práticas, buscando tempo para, sentir e ouvir o outro, estar com ele, principalmente nessa sociedade pós-moderna. Como nos diz Bauman (2008), essa sociedade é valorizadora do individualismo, consumismo, os quais reforçam o preconceito, discriminação e promovem um cordão de isolamento entre as pessoas. Preciso me inteirar e acompanhar a luta dos surdos e da sociedade em geral. Para isso, pretendo participar do Curso de LIBRAS III, fazer um Curso de BRAILLE e um Curso de Ledor e Escriba, ou seja, necessito constantemente me aprofundar e atualizar sobre a perspectiva de educação inclusiva; buscar novos cursos para aprimorar minha ação pedagógica.

Cheia de sentimentos, canções, emoções e considerando assim como Paulo Freire (2005), sermos seres inacabados, incompletos, buscamos e fazemos da vida um constante

aprender, aprender com erros, acertos e, principalmente, aprender com o outro, em conjunto. Tentando fortalecer laços, construir momentos e alimentar nossa memória, nossa vida.

Há duas canções que retratam essa busca incessante de se conhecer e reconhecer como sujeito e, sabendo que a narrativa produzida no momento do ateliê (auto)biográfico possibilita o encontro e reencontro com o eu, destaco duas músicas. A primeira é da cantora Sandy, intitulada *Quem eu sou*:

A vida me mostrou
Que é pouco o que eu sei
Eu abro a porta
Pro que eu não perguntei
E assim eu vou

Procurando
Nos meus sonhos
Descobrimo quem
Realmente eu sou
Inventando um caminho
Libertando quem
Realmente eu sou

A vida é assim
Não vem com manual
E só perde quem não corre atrás
Quem não joga o jogo
Por ter medo de errar
Mas quem se sente pronto pra viver
Deixo o sol guiar o meu olhar
E assim eu vou

Procurando
Nos meus sonhos
Descobrimo quem
Realmente eu sou
Inventando um caminho
Libertando quem
Realmente eu sou

Quem realmente eu sou
E o meu caminho vai
Sem medo de chegar
Só vou olhar pra trás
Pra ver o sol se pôr

Procurando
Nos meus sonhos
Descobrimo quem
Realmente eu sou

Inventando um caminho
 Libertando quem
 Realmente eu sou

Quem realmente eu sou.

Essa canção eu ouvi quando estava em casa. Mergulhei na letra e me vi dentro dela, a música retrata a busca de se descobrir, a necessidade de se inventar e reinventar, na procura incessante de se conhecer a cada dia, saber quem realmente eu sou, porque somos sempre diferentes, com identidade em construção. O método (auto)biográfico nos auxilia nesse processo.

Para esse momento de reconhecimento de si apresento também a canção de Milton Nascimento *Caçador de mim*:

Por tanto amor
 Por tanta emoção
 A vida me fez assim
 Doce ou atroz
 Manso ou feroz
 Eu caçador de mim

Preso a canções
 Entregue a paixões
 Que nunca tiveram fim
 Vou me encontrar
 Longe do meu lugar
 Eu, caçador de mim

Nada a temer senão o correr da luta
 Nada a fazer senão esquecer o medo
 Abrir o peito a força, numa procura
 Fugir às armadilhas da mata escura

Longe se vai
 Sonhando demais
 Mas onde se chega assim
 Vou descobrir
 O que me faz sentir
 Eu, caçador de mim

O primeiro contato obtido com essa música foi numa aula do Mestrado em Educação, num seminário da disciplina *Memória, formação e pesquisa (auto)biográfica*. Um grupo, ao iniciar sua apresentação, colocou essa canção para a turma ouvir e pude me encontrar nela

pelo fato de ser um sujeito de emoções, revelando a necessidade de se descobrir. E, nessa procura incansável, me torno, caçadora de mim.

Esse capítulo objetivou apresentar as narrativas, as vivências desenhadas por mim durante toda a vida e as reflexões sobre o meu *eu*, enquanto sujeito em constante aprendizagem e aproximação com o método (auto)biográfico. Todas essas experiências me formam e transformam o meu ser, preocupada e motivada para intensificar e aprofundar meus estudos sobre inclusão, utilizando nas pesquisas a (auto)biografia. Todas as vivências foram importantes para engrandecer meu desejo de analisar a relação pedagógica professor-intérprete de LIBRAS- aluno surdo do Curso de Pedagogia, *Campus Central/ UERN*.

Outros objetivos são: relatar a minha trajetória de vida, a fim de repensar a minha formação e a prática pedagógica, na perspectiva da educação inclusiva; conhecer a discussão teórica sobre professor, intérprete de LIBRAS e educação de surdo, processo de ensino/aprendizagem e inclusão, na perspectiva de relacionar essa fundamentação com as narrativas dos sujeitos; verificar como se estabelece a relação professor, intérprete de LIBRAS e aluno surdo da UERN, perceber se essa esteve pautada num processo inclusivo de ensino e aprendizagem.

O lócus da pesquisa é a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), onde obtive contato com educando surdo durante quatro anos, cursamos Pedagogia e nos formamos no mesmo período; onde obtive contato com o Departamento de Apoio à Inclusão-DAIN; e, por fim, onde realizei Cursos de LIBRAS. A pesquisa é de caráter qualitativo, utiliza-se o método (auto)biográfico, com sessões (auto)biográficas, registros fotográficos e anotações. A partir dessa metodologia e instrumentos metodológicos, o professor, a intérprete e o aluno surdo narrarão suas experiências de vida e formação, desde a infância até fase adulta, inserindo sua vivência no campo da inclusão.

A fundamentação teórica é composta por autores, estudiosos e pesquisadores da inclusão, surdez, o professor, o trabalho do intérprete de LIBRAS e (auto)biografia, dos quais destaco: Brasil (2004); Josso (2010); Mantoan (2006); Nóvoa e Finger (2010); Passeggi (2010); Sassaki (1997); Skliar (2005).

Todo esse resgate histórico, a partir do método (auto)biográfico foi importante para me reencontrar com as minhas lembranças, vivências, redescobrimos outros momentos vividos, os quais cooperaram para minha formação pessoal/ profissional e para meu encontrar com a inclusão. E por ter consciência da minha incompletude, busco melhorar a minha prática

docente, almejo, com esse trabalho, possibilitar um olhar mais atento e reflexivo para as práticas dos educadores e intérpretes, através de suas formações e contribuições para o ensino e atendimento dos surdos no ensino superior, respectivamente.

CAPÍTULO 2

NA TRILHA TEÓRICA DA PROFISSÃO PROFESSOR, INTÉRPRETE DE LIBRAS, EDUCAÇÃO INCLUSIVA DE SURDOS E (AUTO)BIOGRAFIA

Este segundo capítulo versará acerca de discussões teóricas da educação, profissão professor, histórico da inclusão, trajetória de luta dos povos surdos e formação do intérprete de LIBRAS no Brasil. Na perspectiva de compreender, ter respaldo teórico para fundamentar e alimentar nossas ideias, olhar crítico, reflexões, inquietações e vislumbrar possibilidades de ingresso/permanência de surdos na academia, bem como estimular ainda a aprendizagem de LIBRAS, inquietar a formação e a prática de educadores e intérpretes de LIBRAS.

Apresentaremos um trilhar teórico das discussões teóricas, presentes no Brasil e no mundo, em torno do contexto da inclusão, os debates, as conquistas inclusivas e o que necessita ser repensado, mas sem o desejo de esgotar essas discussões. No intuito de agregar conhecimentos relevantes e imprescindíveis para aquecer a discussão acerca da relação pedagógica professor- intérprete de LIBRAS- aluno surdo no ensino superior. Assim, é necessário um debate prévio acerca da educação e da profissão professor, entender o percurso da inclusão, somada a história dos povos com surdez, a profissão de intérprete de LIBRAS no Brasil para, logo após, aprofundar as ideias defendidas pelo método (auto)biográfico.

2.1 O Percurso Caminhado pela Educação e Profissão Professor

Trilha, caminho, estrada, certezas e incertezas. Assim aconteceu a História. Assim acontece a nossa história. Nessa perspectiva de descobrir, chegar a uma reflexão teórica, sigamos para um passeio pela profissão professor. Porém, é pertinente antes enveredarmos pela rota de um contexto mais abrangente, o qual traz em seu bojo uma historização sucinta da Educação. Necessitamos brevemente compreender como a arte de educar foi circunscrita, criada e recriada no fazer da História do mundo e, precisamente, no Brasil. Atentar para saber como o caminho da profissão professor foi se delineando, como foi/está sendo construída a relação pedagógica e a aprendizagem dos discentes com o transcorrer dos tempos.

Nesse percurso, iremos passar por várias épocas, sociedades, espaços para, assim, compreender como se organizavam a educação, o ensino, a aprendizagem e, principalmente, a profissão docente. A máquina do tempo irá nos remeter de maneira superficial às principais marcas, vestígios deixados pelos fatos históricos, pelas pessoas que fizeram a educação acontecer.

Sabemos que a figura de o professor existe há muitos séculos. Desse modo, nosso primeiro destino vem lá da Idade Antiga, quando a maioria das pessoas não era alfabetizada, com vistas ao saber da academia. Naquele período, existiu Sócrates, mestre apreciador e questionador dos seus alunos, um desses discentes era Platão, o qual buscava respostas para questões inexplicáveis da vida. Na época, a aula acontecia em ambiente aberto, em uma praça por não existir ainda o espaço da sala de aula e uma escola.

Constatamos essa maneira de ensino ser eficiente, pois a aula acontecia em qualquer espaço, lugar aberto, ao ar livre. Na relação pedagógica, havia o contato direto, os questionamentos eram realizados e aquecidos em conjunto, havia um nascer do diálogo entre mestre e aluno não existiam verdades absolutas. Portanto, o saber era construído. Questionamos será que hoje a educação do século XXI considera ainda alguns aspectos dessa proposta ou a concebe ultrapassada?

Sigamos nessa viagem histórica rumo à Idade Média, quando a Igreja era a detentora de bens materiais e intelectuais. Dentro dos grandes templos religiosos, existiam bibliotecas. Os sacerdotes eram letrados, sábios, diferente da maior parcela da população, pois as pessoas de condições menos favorecidas desconheciam o latim, o mundo da leitura, aritmética e escrita. Nem todos tinham acesso à educação, predominava um ensino com o auxílio do tutor, preceptor, em que, na, maioria das vezes, os professores ensinavam pessoas do sexo masculino da alta sociedade. Mulheres, escravos e demais minorias eram excluídos do conhecimento acadêmico.

Fica explícita, no período, a discriminação de várias pessoas da sociedade quanto ao ensino. No caso, a maioria dos sujeitos tinha apenas o letramento, a partir da educação informal, apreendida na praça, na igreja, em casa. No caso das mulheres, aprendiam a costurar, bordar, cuidar da casa, dos filhos. Percebemos a exclusão não ter sido apenas com pessoas com deficiência, mas com indivíduos também sem deficiência (mulheres e negros). Apenas um grupo seletivo, alimentado pelos critérios econômicos, social, religioso e de gênero fazia parte da elite intelectual.

Chegando e revivendo episódios na Idade Moderna e Contemporânea, recordamos movimentos, revoluções, dentre elas a Revolução Francesa, para que a educação chegasse a todas as pessoas. Estas defendiam que todos tinham o direito de frequentar a escola gratuitamente e sem diferenciação. Daí iniciou-se o processo de massificação do ensino. Para Cordeiro (2011, p. 70), “a grande expansão do acesso à escola e a sua extensão às massas, que tem início na segunda metade do século XIX e que se acelera e concretiza em praticamente em todo o mundo durante o século XX (...)”.

A instituição escolar ocupava um espaço primordial na sociedade para formar inúmeras gerações, sem distinção. Portanto, a escola está aberta a todos(as). Todavia, olhamos para a situação atual do país e questionamo-nos de que forma estamos de fato possibilitando a inclusão de todos na escola? Pois sabemos não bastar apenas garantir a vaga, mas dar condições necessárias para que cada um, conforme sua capacidade, desenvolva e todos sintam-se pertencentes ao recinto educativo e incluídos nele.

Segundo Cordeiro (2011), o espaço da sala de aula foi criado e sua caracterização se perdura basicamente até hoje da mesma forma: alunos enfileirados, voltados para o professor e quadro negro, horário determinado e ensino simultâneo para atender um grande número de pessoas. É como se essa mesma decoração e organização da escola tivessem congeladas ao longo do tempo e ultrapassassem décadas e décadas. Portanto, a instituição educativa permanece imóvel. Indagamo-nos de que forma isso tem contribuído para a formação dos sujeitos históricos para uma nova sociedade? Dessa forma, a escola está acessível a todos? Como será estabelecida a relação pedagógica? O professor vai perceber e respeitar a diversidade existente em sala de aula?

A viagem pelo tempo irá se deter ao espaço do Brasil, quando serão destacadas as trilhas, caminhos pisados, marcados pelo povo, um roteiro que vai da Educação Colonial até aos dias contemporâneos. Todos nós somos convidados a embarcar nesse percurso histórico e descobrir aventuras, lutas, fatos decisivos que deixaram vestígios para a educação, modelos, concepções e metodologias de ensino que influenciam a profissão docente, a relação pedagógica e, conseqüentemente, o processo de aprendizagem dos discentes.

Assim como a viagem feita pelos portugueses em 1500, os quais se lançaram ao mar em barcos a velas, sem destino, em um mar tenebroso, em busca de “terras desconhecidas”, nós também revisitamos os fatos vividos pelo povo, pelos povos, os quais são e fazem as cores do Brasil. Sabemos que a educação informal já existia no Brasil com a presença dos índios. Estes eram seres letrados, que possuíam seus saberes, suas crenças, seus fazeres, seu

modo peculiar de pescar, caçar e de se organizar. As meninas, desde cedo, aprendiam os afazeres domésticos com a mãe e os meninos aprendiam, com seus pais, os saberes sociais, culturais, religiosos. Ambos saberes eram transmitidos hereditariamente. Foi nessa perspectiva que, desde o Brasil Colônia, já existia educação e concordamos com Brandão (2008), pois ele denota não existir educação, mas sim educações, e essas estão nos diversos espaços sociais. Ela não está restrita à sala de aula.

Outro tipo de educação predominante no Brasil foi à educação formal. Com a chegada dos jesuítas de Portugal, principalmente, dos padres Manoel da Nóbrega e José de Anchieta, teve início a “educação” e “catequização” dos índios nativos. No período, a princípio não existia escola, uma sala de aula reservada para esse fim, mas era em espaços abertos ou casa de alguém que se desenvolvia a educação. Havia o *radium studium*, um livro, o qual continha o que deveria ser estudado e por meio das apresentações teatrais, os padres ensinavam vários índios. Foram fundadas algumas escolas dentre elas: o Colégio de São Paulo (1554) e o Colégio da Bahia (1563). No período, época, era difícil estabelecer a relação pedagógica, e o desrespeito às questões culturais e religiosas dos sujeitos envolvidos nesse processo travava, assim, essa relação.

Acreditamos que a educação formal e informal perpassam ao longo da vida do sujeito. Essas duas educações são relevantes para a formação da pessoa. Nenhuma é superior à outra. Aprendemos com elas e construímos nossa cultura, religiosidade, política, estilo de vida e relações sociais. Porém, questionamos se a educação informal com os seus saberes simples, do senso comum, os quais partem da experiência de vida é reconhecida, respeitada e valorizada nas escolas e nas universidades?

O ensino tinha como finalidade catequizar os índios nos princípios da fé Católica. Para Paiva Bello afirma (2001, p. 03), “este modelo funcionou absoluto durante 210 anos, de 1549 a 1759, quando uma nova ruptura marca a História da Educação no Brasil: a expulsão dos jesuítas por Marquês de Pombal. Se existia algo muito bem estruturado, em termos de educação, o que se viu a seguir foi o mais absoluto caos”. Verificamos que o ensino jesuítico deu início a uma dinâmica de ensino e aprendizagem aos índios, embora fosse um ensino fechado para a cultura do outro, com fins lucrativos, de interesse. Mas existia uma educação estruturada dentro das possibilidades da época.

Percorrendo as estradas do período pombalino no Brasil, vimos que a educação não prosperou. As aulas régias não apresentaram nenhum avanço significativo, pois Pombal desconsiderou toda a estrutura organizacional dos jesuítas e criou as aulas régias com ensino

isolado, desarticulado, e apenas com um único regente. Houve muitas dificuldades de estudo naquele momento histórico. Averiguamos que para a educação de qualidade acontecer é imprescindível haver uma organização, metodologias, profissionais competentes e articulação entre as equipes. O Brasil teve em 1808 uma nova organização espacial, a família real investiu para que essa Colônia fosse a nova corte de Portugal. Nesse intento, Dom João VI criou o Banco do Brasil, escolas, Universidades no Rio de Janeiro. Passado algum tempo, em 07 de setembro de 1822, Dom Pedro I, às margens do Riacho do Ipiranga, em São Paulo, proclama a Independência do Brasil.

Saímos em direção ao início do Brasil Monárquico. Ainda naquele ano, no Rio de Janeiro, em 12 de outubro, Dom Pedro I é aclamado imperador do Brasil. A Constituição outorgada em 1824 garante “a instrução primária é gratuita a todos os cidadãos” (art. 179). Incorporando as reais condições da época, regime político e sociedade, interpelamos: será se as pessoas de fato tinham acesso à escola de forma gratuita? Quem era considerado cidadão? E que tipo de cidadão a instituição de ensino desejava formar, já que estamos falando de um período monárquico no país? Atualmente, conquistamos essa instrução gratuita para todos os cidadãos?

De acordo com Piletti (2000), as primeiras escolas normais foram criadas nas províncias da Bahia e Rio de Janeiro- 1830. A formação do professor era escassa. Os docentes eram selecionados em: maioria, moralidade e capacidade. Fica perceptível não haver muito investimento para a formação inicial e continuada. Assim, o professor que desejasse obter formação deveria custear cursos nas grandes capitais do país ou no exterior. Algumas realidades do educador não se alteraram muito, pois, em pleno século XXI, às vezes, o docente tem que pagar seus cursos para garantir formação continuada de qualidade. Percebemos essa concepção e prática ter partido de outras épocas, em outras curvas da estrada da educação brasileira.

As escolas normais eram espaços, os quais as crianças frequentavam para estudar, mas a estrutura delas era muito precária. O ensino era de forma tradicional e os discentes aprendiam pela transmissão dos saberes realizada pelos docentes. Os professores eram pessoas leigas, não passavam por nenhuma formação, apenas quando já sabiam ler, escrever e contar já estavam aptos a ensinar. Muitas professoras iam sem gostar de lecionar, mas com o tempo aprendiam com a prática e tornavam-se excelentes docentes, de prestígio social.

Antigamente ser professor era ter um forte status na sociedade. Ainda é muito corriqueiro esse fato: de princípio, as educadoras não optarem na carreira docente. Isso

aconteceu comigo quando revelo na minha (auto)biografia haver uma admiração pela docência, brincava de escolinha e no momento do vestibular fiquei em dúvida em escolher Pedagogia. Na primeira tentativa, prestei vestibular para Direito, e apenas, na segunda vez, busquei a docência.

Isso também ocorreu com a professora entrevistada. Ela já ensinava em casa, dava aulas particulares quando ainda cursava o Ensino Médio. De início, fez vestibular para o Curso de Ciências Biológicas. Revela ter sido uma escolha impensada, sem entendimento e desejo nenhum pela profissão, conseqüentemente ela não passou. No outro ano, não prestou mais o exame, resolveu trabalhar no comércio. Posteriormente, deu aulas em uma escola particular, e lá realmente ela decidiu se tornar professora e cursar Pedagogia. E atualmente sente-se realizada com a profissão.

Seguindo a trilha histórica, damos uma parada na Primeira República (1889-1930), em que predominava a Política do Café com Leite, com suas características de coronelismo, voto de cabresto e apadrinhamento. Na esfera da educação, segundo Piletti (2000) “se construiu um sistema educacional brasileiro que havia alguns princípios: gratuidade e obrigatoriedade do ensino; liberdade do ensino e obrigação do Estado e da família a educação e ensino religioso”.

Embora isso tivesse sido determinado, mas pouco se foi realizado e o ensino continuou muito precário; exigia mudanças urgentes. Era recorrente o fato de o docente ser aquele sujeito detentor do conhecimento, fechado para o diálogo com o discente, reforçador da obediência, da repetição, humilhações e castigos. A aprendizagem acontecia baseada na memorização, de modo descontextualizado e fundamentada no medo, temor, castigo, caso o discente não aprendesse a lição explicada pelo mestre. Nesse período, também a relação pedagógica era difícil de ser construída, pois havia a predominância do poder exacerbado do professor perante os alunos. Assim, a relação era distante e sem a criação de vínculos afetivos.

O próximo momento histórico a ser rememorado é da Segunda República (1930 – 1936), quando foi criado o Ministério da Educação e da Saúde pelo Decreto 19.402. Houve o Manifesto da Escola Nova, organizado por Paulo Freire, Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo, com ideias revolucionárias para a educação brasileira, na perspectiva de evidenciar o contexto do aluno, propor um ensino livre da memorização, autoritarismo e coerção.

No período contemporâneo, muitas ideias de Anísio Teixeira e, principalmente, de Paulo Freire são valorizadas, estudadas e concretizadas. Todavia alguns sonhos de liberdade, humanização, esperança ainda necessitem ser vencidos, conquistados. Os marcos herdados

pela educação tradicional foi grandioso. Por isso, é tão difícil entender, assimilar e praticar o defendido por Freire, o qual requer toda uma mudança de rota, de organização física, política, curricular, pedagógica e humana na instituição educativa.

Nesse trilhar pedagógico, visitamos o Período do Estado Novo (1937-1945), no qual a educação se baseou no tecnicismo. No mandato de Getúlio Dornelles Vargas, foram inauguradas escolas técnicas, como por exemplo: Serviço Social da Indústria (SESI), Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI). Nesse formato, o professor era aquele ser tecnicista, o qual seguia uma série de manuais, agia de forma mecânica nas aulas. Enfatizavam-se nesse método de ensino a explanação oral, o experimento e a repetição da ação.

Com vistas ao trabalho no comércio ou indústria, após a conclusão do Ensino Médio, os filhos das classes mais humildes iriam ser a mão de obra. Daí, a necessidade da qualificação e, por isso, a relevância urgente de ingressarem nos cursos técnicos. Os discentes não tinham muitas perspectivas de ingressarem em uma universidade, porque, na maioria das vezes, o ensino superior estava restrito a elite, cursado, às vezes, até no exterior.

Seguindo a diante nessa trilha, comparecemos ao Período da Nova República (1946 - 1963). Bello (2001, p.09) afirma que “esta nova Constituição, na área da Educação, determina a obrigatoriedade de se cumprir o ensino primário e dá competência à União para legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional. Além disso, a nova Constituição fez voltar o preceito de que *a educação é direito de todos*”. A educação brasileira perpassou um momento, o qual era obrigatório o ingresso de pessoas na escola pública, mas não eram dadas condições. O analfabetismo se intensificava. A educação continuava apenas para uma minoria da população. Percebemos, durante todo o percurso da história da educação brasileira, a preocupação de se ter uma escola gratuita e para todos, mas essa ideia sempre foi difícil de sair da teoria e ser praticada.

Chegamos ao caminho marcado pelos espinhos, curvas e pedras da nossa trilha histórica, o Período da Ditadura Militar (1964-1985), quando o país viveu momentos de repressão, tortura e silenciamento. As escolas eram vigiadas, os professores não podiam promover debates, discussões em sala de aula. Os alunos deviam ser submissos, obedientes aos professores e demais autoridades. Como é retratado no filme “Batismo de Sangue”, na época, os estudantes marcavam encontros, por meio de códigos para se encontrarem, se reunirem, para propor estratégias revolucionárias contrárias as ideias dominantes, pois, nas

salas de aula, havia ouvidores, e os estudantes eram perseguidos, torturados e alguns eram mortos.

No período muitas músicas e livros foram censurados, pessoas ameaçadoras à autoridade regente do Brasil eram exiladas. No campo da educação, foi criado o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), sobre o qual se afirmava ser baseado nas ideias de Paulo Freire. Foi um programa frustrado, suas metodologias eram arcaicas, tradicionais, adequadas às cartilhas. O MOBRAL não minimizou o número do analfabetismo do Brasil no período. Na época, a relação pedagógica também foi impedida, censurada, e não era permitido diálogo entre professor e aluno. A relação era aquecida pelo medo, e os discentes apenas recebiam ordens e imposições do docente.

Posteriormente, caminhamos rumo à Reabertura Política, quando foi promulgada a Constituição de 1988, a qual garante educação para todos, sem distinção. O país reiniciou seu processo de investimento na educação, tendo sido criada a LDB 9.394/96 (Leis de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira), a qual rege toda a educação do país, considerando no seu bojo o direito de crianças, jovens e adultos a educação de qualidade. Em 1990, foi criado o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), o qual determina o direito à criança e ao adolescente de estar matriculado em uma escola e aprenderem juntos.

Desembarcando da viagem pela educação, sigamos agora pela rota que nos levará ao nosso destino, demarcado desde o início da escrita deste capítulo: o percurso realizado pela profissão docente ao longo dos tempos, a fim de melhor compreendê-la e resgatar aspectos relevantes para a relação pedagógica nos dias atuais. Partamos, então, com a expectativa, a atenção e a emoção de uma viagem pelas estradas percorridas pelos teóricos da linha de formação de professor.

Nossos primeiros autores a serem visitados teoricamente são Nóvoa (1999) e Freire (2008), os quais reafirmam a ideia do professor não ser um agente passivo, neutro, mas um ser importante para o processo de ascensão de muitos sujeitos. O professor transfigura-se como um ser cultural, político e histórico, que permite, por meio do conhecimento, os sujeitos reconhecerem como tais e transformarem seu meio social.

Enveredados por essa discussão, durante as aulas na graduação em Pedagogia, podemos perceber que a professora entrevistada é uma profissional que preza pelo aluno como ser participante em sala de aula, ser dialógico, criativo, com vez e voz. Em sua narrativa, ela confessou ter iniciado a docência sem a formação de nível superior, dando aulas

de reforço em sala e atuando em uma escola particular. Revela a formação ser fundamental para aprimorar sua atuação em sala de aula, a didática, a sistematização do ensino e as estratégias metodológicas.

Luckesi (1999, p. 26) foi nosso próximo teórico. Este embarca na discussão de o educador ser “profissional que se dedica à atividade de intencionalidade, cria condições de desenvolvimento de conduta desejáveis, seja do ponto de vista do indivíduo seja do ponto de vista do grupamento humano”. Reflitamos será se o docente da academia está preocupado em construir uma relação pedagógica com o aluno surdo, pensando no seu desenvolvimento individual e coletivo? O educador é o mediador, o construtor junto com o educando. Ele tem intenções, no seu ato de educar, de fazer o discente desenvolver-se como ser pessoal e social, e estar preparado para as circunstâncias adversas da vida.

Nesse trajeto, a professora colaboradora da pesquisa, preocupada com essas questões, confessou ter, no seu início de carreira, dificuldade em organizar seu plano, sua aula e propor atividades com intencionalidade, ela revela que nasceram, assim, à indisciplina, a desmotivação e desinteresse por parte dos alunos. Quando ela repensou a sua prática, enveredou por uma formação continuada, resolveu inovar, nas aulas, o ritmo e desempenho da turma teve um salto.

Viajantes imbuídos da importância dessa trilha teórica, visitamos os escritos de Tardif (2008), o qual revela que um dos problemas da profissão professor do século XXI é o *mal estar docente*. Isso pode acontecer desde o início da carreira quando se tem um choque com a realidade e este pode perdurar ou aflorar no período próximo a aposentadoria. Esse mal estar docente pode ser gerado pelo estresse, desmotivação, ansiedade, sentimento de culpa, isolamento, impotência e angústia no decorrer das suas ações pedagógicas, dos problemas corriqueiros e o não encontro das respostas, soluções, causando, muita das vezes, abandono da carreira, depressão e desencadeamento de outros tipos de doenças.

Conduzidos por essas questões, percebemos que a docência sofre com a falta de reconhecimento da classe, pois o status social que o professor detinha no tempo do Brasil Colônia Império, foi-se perdendo com o tempo. Os problemas cresceram e os educadores reclamam por melhores condições de trabalho e aumento salarial, sendo recorrentes greves no país, nas escolas e universidades públicas. É pertinente pensarmos como esse mal estar docente pode interferir na relação pedagógica professor, intérprete de LIBRAS e aluno surdo? O que fazer para superar essa situação?

Seguindo os apontamentos e direcionamentos de Garcia (1999, p.50), entendemos que ele compreende os docentes como “sujeitos cuja atividade profissional os leva a implicar-se em situações formais e não formais de aprendizagem”. Os professores para o século XXI devem ser profissionais acessíveis a todas as pessoas, e, por isso, devem transitar em todos os espaços sociais. Não podem estar apenas habitando a escola regular, mas também os ambientes não-escolares (hospitais, presídios, empresas, organizações não-governamentais e etc.). O relevante em todo esse processo é a figura do professor promover práticas educativas e aprendizagens múltiplas.

Enveredando pelas ruas da minha vida de aluna do Curso de Pedagogia, de acordo com o Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia (PPPCP), o professor deve ter estágios obrigatórios na Educação Infantil (5º período), Anos Iniciais/EJA (6º período) e em espaços não-escolares (7º período). Estes permitem ao educador em formação obter experiências e práticas primordiais para sua atuação na sociedade. A grande demanda prever o ingresso do professor-pedagogo em diversos espaços, sejam eles escolares ou não-escolares. Questiono será que o acadêmico surdo do Curso de Pedagogia foi formado na perspectiva de atuar em todos os espaços (escolar e não-escolar)? Será que esses espaços estão acessíveis ao surdo?

Nesse caminho, a maior contribuição da educação é viabilizar que os discentes se desenvolvam, principalmente, nos âmbitos físico e intelectual, pois ao ser dadas as condições, pois, estimuladas as competências, as habilidades dos educandos, estes se tornaram pessoas com moral, valores imprescindíveis para um ser e obter um bom convívio com os demais sujeitos, diferentes dele.

Prossigamos nessa viagem pelas ideias de Rodrigues (2001, p.249), o qual nos diz que “educa-se para a emancipação, para a autonomia”. As práticas educativas devem ter como objetivo auxiliar os educandos a conquistarem sua própria autonomia e emancipação. O ensino deve ser pautado na ação dialógica, na liberdade, na construção do saber de modo coletivo, respeito à diversidade. Todos esses aspectos fazem o discente enveredar pelo caminho da independência, emancipação pessoal e coletiva.

Alguns questionamentos abrem essa trilha investigativa: será que a educação de nível básico e superior está despertando os discentes com/sem deficiência para serem sujeitos autônomos? O surdo na universidade consegue desenvolver suas capacidades, habilidades, momentos de autonomia e independência? Na sala de aula, na academia, o surdo se sente cidadão? A relação pedagógica estabelecida com o professor e intérprete possibilitam ao

surdo ser cidadão? No espaço da universidade, da sala de aula, as pessoas colaboram para a inclusão, para a emancipação de todos(as)?

Nos pés, nos passos, nos caminhos e no convívio diário no chão da sala de aula do Curso de Pedagogia com o discente surdo, pude perceber ele, em alguns momentos, exercendo a sua autonomia, pois ele superava seus limites e os nossos, de muitas vezes, não entendê-lo; participava dos debates, tirava dúvidas. Mas, em outros momentos, ele necessitava do auxílio da intérprete de LIBRAS, dos colegas ouvintes para ajudá-lo a tirar dúvidas na secretaria da faculdade, de alguma atividade e/ou trabalho acadêmico.

Nos demais espaços da universidade ele conseguia ir à gráfica, à cantina, pedir carona sem o auxílio de ninguém. Considero o discente independente, pois pede ajuda apenas quando é necessário. Diante desses fatos, direcionava-me para o seguinte questionamento: como a relação pedagógica professor, intérprete e aluno surdo pode fazer para potencializar a inclusão e promoção da autonomia, independência e emancipação do discente?

Nessa viagem, a revisitar lugares, levamos na bagagem a compreensão de que a escola, a universidade, deve permitir o acesso de pessoas com/sem deficiência, possibilitar o encontro e interação dos diferentes sujeitos, criando conexões, diálogos entre os diferentes mundos. As instituições educativas têm o papel de educar para a vida, de cuidar dos sujeitos, ensinar valores de respeito ao outro, alteridade, solidariedade e conteúdos relevantes para o viver do educando.

Nessa vereda, Nóvoa (1995, p.18) expressa “os professores são os protagonistas no da grande operação histórica da escolarização, assumindo a tarefa de promover o valor da educação”. Se pensarmos em toda a história da educação do Brasil e do Mundo, visualizamos a figura do professor como: sacerdote, preceptor, mestre, educador, mediador, facilitador, o qual tinha/tem como função ensinar/educar crianças, jovens e adultos.

Acompanhando o trajeto nesse sentido, cabe ao professor promover o “valor da educação”, e entendemos que esse valor não pode estar restrito apenas a um grupo social, mas acessível a todos (pessoas com deficiência, negros, mulheres, pobres, ricos e etc.). Em uma relação pedagógica quando o professor participa intensamente não só, mas também da aprendizagem do aluno surdo juntamente com a intérprete, ele está garantindo ao discente esse valor da educação?

Nessa estrada teórica, o professor deve ser acessível à diversidade e à inclusão. Mantoan (2006, p.54) afirma “ensinar, na perspectiva inclusiva, significa ressignificar o papel

do professor, da escola, da educação e de práticas que são pedagógicas, que são usuais no contexto excludente do nosso ensino, em todos os níveis”. Para a inclusão é relevante mudar a educação e o ensino. A formação docente deve ser constante, o educador e o intérprete esses participam do processo de ensino e aprendizagem, precisam estar abertos para repensar e mobilizar a sua formação e prática, procurar enxergar a diversidade presente nos seus educandos.

Para Imbernón (2000), a trajetória profissional do professor não é estanque, ela só tem partida (formação inicial) nunca tem chegada (um conhecimento pronto, acabado) deve sempre continuar, devemos trilhar pela formação permanente. Ele deve dialogar com os seus pares, dividir as suas angústias, acertos, repensar e reaprender sempre para assim, aperfeiçoar a sua prática pedagógica e obter resultados satisfatórios no ensino dos diferentes educandos.

Nos trilhos da vida, a experiência adquirida durante o período em uma sala de aula do Curso de Pedagogia, com um aluno surdo, percebemos que o ingresso deste ter instigado a formação daqueles docentes ao longo dos quatro anos do curso, oferecendo a oportunidade de alguns repensarem a relação pedagógica que eles estavam alicerçando e enveredarem pelo caminho da inclusão, participarem de Curso de LIBRAS, seminários. Enfim, fizeram-nos estar sempre abertos para uma formação continuada.

Nesse pilotar, precisamos atentar para as relações e a interações humanas construídas nos lugares, nos grupos, nas instituições sociais. Nesse projetar, Vygotsky (1991) e Paulo Freire (2008) enfatizam nos seus escritos: 1) a importância das relações sociais, de estar com o outro, de aprender com o outro; 2) sobre a relevância de no processo de ensino e de aprendizagem haver interação entre os sujeitos, troca de saberes, para assim ser construído um novo conhecimento.

Nessa viagem, acreditamos que a escola, a universidade e mais, precisamente, a sala de aula são recintos apropriados para as interações, estabelecer laços, relações. Podemos afirmar não haver escola sem interações humanas, afetividade, subjetividade. Partindo desse princípio, vem à tona o problema maior motivador dessa pesquisa: como se estabelece a relação pedagógica professor, intérprete de LIBRAS e aluno surdo do Curso de Pedagogia da UERN, com vistas ao processo de ensino e aprendizagem?

Para conduzir uma relação e prática pedagógica pautada na inclusão, Diniz e Vasconcelos (2004, p. 135) afirmam “para realizar a inclusão, é preciso uma postura crítica dos educadores e das educadoras em relação aos saberes escolares e à forma como eles podem

ser trabalhados (...)”. Os professores necessitam vislumbrar novas estratégias e incluir os alunos com suas diferenças, observar as especificidades de cada um e, desejado, potencializar suas habilidades. Os educadores devem fugir de atalhos e práticas homogeneizadoras, as quais prezam pelo padrão inatingível de aluno perfeito e fortalecem a exclusão. A segregação isola os sujeitos e a compreendemos como uma ação impeditora de se constituir e solidificar as relações/interações humanas e pedagógicas edificantes, construtivas.

Na via teórica de Lira (2007, p. 105), a instituição educativa carece embarcar na história de vida, na realidade do discente surdo, e criar estratégias, as quais sinalizam ações mais inclusivas, atentas para as necessidades específicas do acadêmico surdo.

A escola regular que inclui pessoas surdas em suas salas de aula deverá estabelecer algumas prioridades, como: solicitar um diagnóstico de tais alunos; adquirir aparelhos auditivos, se for o caso; difundir o uso da LIBRAS; ter maior cuidado com a Língua Portuguesa; motivar a total interação desses alunos com toda a comunidade escolar etc.

Nesse percurso, a escola e os educadores, para viabilizar uma relação pedagógica diferenciada, devem estar dispostos a assimilar novos conhecimentos, frequentar o Curso de LIBRAS, comunicar-se com os surdos, adentrar na cultura surda, haver uma relação pedagógica entre professor, intérprete, aluno, a fim de todos estarem preocupados em possibilitar um processo inclusivo de ensino e aprendizagem. É fundamental a interação surdo- intérprete de LIBRAS- professor.

Entramos na passagem teórica de Ferreira (1999), o qual afirma que a palavra relação vem do latim *relatione*, significando o estabelecimento de vínculo, laço, ligação, referência. Pedagogia de origem grega *paidagogikós*, referindo à profissão, a qual promove o ensino, a educação de sujeitos.

Caminhando na direção conceitual de relação pedagógica, pista clímax para a nosso estudo, Cordeiro (2011) denota que esta:

É um tipo de atividade que se exerce na presença dos outros e em função desses outros, os alunos. Nesse sentido, é necessário desde logo reconhecer o fato de que o trabalho pedagógico é uma atividade interacional, isto é, ele se realiza com base e em face de um conjunto de interações pessoais entre professor e alunos. (CORDEIRO, 2011, p. 66)

Nos passos e na compreensão de Cordeiro (2011), relação pedagógica é a interação entre docente e discente imbuídos pela troca de saberes, conhecimentos. Assim posto, o presente trabalho nasce do anseio de analisar a relação pedagógica (professor/ aluno surdo), incluído nessa atividade, a presença do intérprete de LIBRAS, presente também em sala de aula e ele é co-participante desse processo educativo. Neste caso, entendemos, conforme Martins (2004, p. 37) que “o professor torna-se parceiro neste processo, trazendo os conteúdos e mediando o intérprete que, nesta trama, torna-se ‘mediador do mediador’”.

Nas veredas, na vida de vivência na graduação em Pedagogia, percebemos, em alguns momentos, a não aproximação entre esses três sujeitos: aluno, professor e intérprete de LIBRAS. Essa interação por alguns docentes era aquecida, outros entendiam o aluno ser apenas do intérprete de LIBRAS, como se o mero atendimento desse profissional fosse suficiente para a aprendizagem do aluno, muitas das vezes, desprezando todo o contato subjetivo, afetivo e dialógico. Cordeiro (2011) apresenta cinco dimensões importantes para a relação pedagógica - espacial (espaço da sala de aula), temporal (a duração do tempo em sala de aula e durabilidade do curso), comunicacional (diálogo/ comunicação), interpessoal (afetividade/subjetividade) e cognitiva (conhecimento).

Na proeminência desses caminhos, reflexões foram pensadas, pesquisadas e estudos foram intensificados acerca da Relação Pedagógica Professor, Intérpretes de LIBRAS e Aluno Surdo do Curso de Pedagogia, e finalizamos parcialmente esta discussão com Rubem Alves (2010, p. 55), o qual faz da educação uma ponte, entre *nós* e o *outro diferente*, o qual diz “a educação pode ser um feitiço que nos faz esquecer o que somos, a fim de nos criar à imagem e semelhança de um Outro”.

Para isso, devemos pensar e projetar ações concretas acerca da educação inclusiva. Seguir por outro roteiro, faz necessário resgatar as lutas, movimentos, perspectivas desenhadas pelo tempo, espaço, pessoas, cenários de uma história para um novo paradigma; agora não mais o de integração, mas sim de inclusão, aceitação e valorização de todos(as). Embarquemos em outra viagem, sigamos em outra viagem.

2.2 Trajetória do Paradigma Inclusão

No percorrer das discussões teóricas contemporâneas na área educacional, destacamos a inclusão e a necessidade emergente da escola, professores, funcionários e alunos estarem capacitados para lidar e conviver com pessoas com deficiência. Nesse caminhar, é desejoso saber a trajetória, os passos trilhados para se alcançar o paradigma inclusão.

Nos passos dessa longa trajetória, Sassaki (1997) afirma haver uma evolução no caminhar rumo à inclusão, algumas etapas foram transcorridas, para enfim alcançar a inclusão: exclusão, segregação institucional, integração e inclusão. Para o autor, a primeira fase, ou seja, o primeiro passo dado pela história da humanidade foi o período de exclusão, quando os sujeitos eram excluídos, ignorados, rejeitados pela sociedade.

O segundo passo conquistado nessa estrada histórica constituiu-se pela segregação institucional, criadas, neste momento, as classes especiais, quando as pessoas com diferentes deficiências e necessidades eram reunidas em um mesmo espaço de aprendizagem. Um terceiro passo dado pela sociedade foi a integração, na qual, as pessoas com deficiência tinham a oportunidade de ir à escola, mas deveriam adequar-se a ela e à sociedade em geral.

Após muita luta, resistência, a última pegada deixada no chão e traçada ao longo da história foi a conquista do paradigma inclusão, conhecido, atualmente, pelo lema “toda a sociedade precisa estar ‘pronta’ para receber com qualidade as pessoas com deficiência”. Portanto, eliminar as barreiras estruturais, atitudinais e metodológicas. Um caminho árduo, de muito sofrimento, discriminação e resistência foi esta a batalha rumo à inclusão, mas esses percalços foram vencidos pelas pessoas com deficiência.

A inclusão é a maneira mais eficiente de todos terem passagem (acesso) aos diversos espaços sociais, serem respeitados e valorizados na sua diversidade. Embora, ainda no século XXI, muitas pessoas acreditem que a educação especial, com classes isoladas, ser a melhor estrada para os indivíduos com necessidades especiais trilharem. Constatamos que, até os dias atuais, a sociedade ser fortificada pelos resquícios das ideias e atitudes da fase da exclusão e da segregação institucional.

As novas rotas, reflexões acerca da inclusão e práticas das pessoas com deficiência iniciaram nos países desenvolvidos e depois atingiram um nível internacional, dentre eles o Brasil. Algumas das iniciativas brasileiras foram vias para o caminho da inclusão, quando

houve “a criação de duas instituições: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos- (IBC), em 1854; Instituto dos Surdos Mudos, 1857, hoje denominado Instituto Nacional da Educação dos Surdos- INES, ambos do Rio de Janeiro” (Revista Inclusão, 2008, p.10).

O período Imperial, embora tenham sido tímidas as iniciativas para atender pessoas com surdez, possibilitou a esses sujeitos terem o acesso ao conhecimento de LIBRAS. Foi implantado o Instituto Pestalozzi, em 1926, e a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), em 1954. Outras instituições iniciaram seu trabalho no intuito de contribuir para a formação das pessoas com deficiência. Foram aceitos esses sujeitos e inseridos em espaços com apoio multidisciplinar. Essas instituições funcionam até hoje e atendem a milhares de pessoas com necessidades especiais.

Um rasto dado no campo do direito das pessoas com deficiência foi à implementação da Lei nº 4.024/61, a qual vem promover o direito à educação, por parte das pessoas com deficiência, preferencialmente, dentro do sistema geral de ensino. Essa lei garante o acesso às pessoas com deficiência à escola, ficam abertas as portas para o conhecimento, embora a lei não seja clara quanto ao acesso ao ensino especial ou regular.

Outro passo importante foi à criação da Lei nº 5.692/71, a qual altera a LDBEN de 1961, a qual estabelece “tratamento especial” para os alunos com “deficiências físicas, mentais, os quais se encontram em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados”, de acordo, com informações da Inclusão (2008, p.10). Esta lei afirma que as Pessoas com Necessidades Especiais (PNE) devem estar na educação especial. Assim, foi impossibilitado, indiretamente, aos discentes com deficiência estarem nas escolas regulares, barrado, ainda o convívio desses com os sujeitos sociais. Eles estavam em espaços isolados da sociedade.

Uma direção de caminho decisivo foi à criação da Constituição Federal do Brasil de 1988, pois a inclusão foi contemplada no Artigo 206, em seus primeiros incisos:

O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais.

A Constituição contempla, desde 1988, os direitos imprescindíveis para a pessoa com deficiência serem vistas como cidadãos, desenvolver-se com autonomia e independência, mas desejamos, atualmente, que a lei ser efetivada, tornando-se uma prática constante em defesa de todos(as).

Na via dessa estrada rumo ao lugar chamado “Inclusão”, a sociedade também criou um programa, o qual veio fortalecer o princípio de inclusão, além de reafirmar a necessidade e o direito de acesso aos alunos com deficiência à escola regular - O Programa Mundial de Ação Relativo às Pessoas com Deficiência (1983). No período, já se entendia o contato de pessoas com deficiência e sem deficiência como algo benévolo. Nesse contexto, fortalece nossa busca de investigar como, no chão da sala de aula, são travadas as relações pedagógicas entre os sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

Houve ainda mais um vestígio pertinente para práticas mais inclusivas no mundo, a Conferência Mundial para a Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia, em 1990, a qual validou o direito de educação a todas as pessoas. No momento, propício para o debate, prescreve a educação como direito de todos(as), sem distinção. Essa determinação corrobora com as instituídas pela Constituição Federal de 1988.

Um documento com relevância no âmbito social do país foi o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), implantado em 1990, o qual já determinava, no seu Capítulo IV, o direito das pessoas com deficiência:

Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando o pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho assegurando-lhes:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.

Esse Estatuto garante o atendimento especializado dentro das escolares regulares, lugares onde as Pessoas com Necessidades Especiais devem estar em convívio com pessoas com/sem deficiência, a fim de aprenderem na diferença. Devemos citar, ainda, como um dos passos importantes dados pela humanidade a Declaração de Salamanca, ocorrida em Salamanca- Espanha, de 07 a 10 de junho de 1994, em que discutiu questões pertinentes para a inclusão escolar, defende-se a ideia das pessoas com deficiência ter o direito de frequentar a escola regular.

Nas escolas inclusivas, os alunos com necessidades educativas especiais devem receber o apoio suplementar de que precisam para assegurar uma educação eficaz. A pedagogia inclusiva é a melhor forma de promover a solidariedade entre os alunos com necessidades educativas especiais e os seus colegas. (Declaração de Salamanca, 1994, p. 12)

Percebemos, nas instituições educativas, a inclusão ser um benefício para as pessoas com/sem deficiência, todos convidados a conviver em conjunto e aprender com a diversidade. As Normas para a Equiparação de Oportunidades para Pessoas com Deficiência, 1996, em Lisboa, Portugal, defendiam o acesso às pessoas com deficiência à educação e, responsabilizavam as autoridades da educação por promover ambientes inclusivos. Esses espaços devem dispor, ainda, de intérpretes e serviços de apoio à pessoa com necessidade especial.

No campo da educação nacional, um vestígio de relevância social foi implantado com a promulgação das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 1996: nos artigos 58, 59 e 60, defende-se, a garantia de direitos de as pessoas com necessidades especiais estarem frequentando as instituições de ensino regular e, que estas tenham estrutura para atender às necessidades desses alunos:

Art. 58. Que entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação;

I - Currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

II - Terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

Art. 60. Os órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo Poder público.

Embora seja usado o termo “portador”, atribuído a objetos, a lei pontua decisões para se iniciar o processo de inclusão das pessoas com deficiência nas escolas regulares, revelando, ainda, o acompanhamento necessário desses alunos no atendimento especializado, mas entendido apenas como apoio técnico.

Na trajetória de vida do meu colega surdo, por exemplo, tínhamos aula pela manhã e, à tarde, ele tinha atendimento especializado com uma equipe multidisciplinar (pedagogo, psicólogo, intérprete de LIBRAS, assistente social), disponibilizada pela Universidade, acompanhamento realizado pelo Departamento de Apoio à Inclusão (DAIN), atual Diretoria de Apoio à Inclusão (DAIN).

Nesse processo de trilha, passo a passo com vigor, esse atendimento buscava suprir as necessidades, demandas do acadêmico no Curso. Em alguns momentos em que ele ia ao DAIN, algumas das colegas de turma eram solicitadas pelo intérprete e pedagogo para sanar as dúvidas (às vezes presencialmente, outras por telefone), no que diz respeito a trabalhos, provas, seminários, relatórios de estágios do educando. Consideramos esse apoio essencial, na dinâmica acadêmica do aluno surdo, contribuiu para o bom êxito do discente nas diversas disciplinas do curso.

Pelos caminhos dessa longa viagem, enveredamos pela Convenção de Guatemala (1999), promulgada no Brasil pelo Decreto nº 3.956/ 2001, a qual afirma que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais como as demais pessoas. Por sua vez, a Declaração Universal da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), ocorrida em 2001, em Brasília, traz a proposta de uma educação para a vida, apresentando quatro pilares: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser.

Nessa vereda de terra, de força, de luta, de espinhos, rosas e pedras, consideramos a que presença do discente surdo, certamente, proporcionou a todos (professores, alunos, funcionários da IES) uma nova direção de vida, uma aprendizagem diferenciada, para além do técnico, do conhecimento dos livros. Pois essa relação despertou, desenvolveu e fortaleceu a incorporação de valores humanos e assimilação de aprendizagem atendendo os quatro pilares para a educação.

Nessa interação aprendemos a conhecer o aluno com surdez, ele nos conhece. Assim já quebramos os muros dos nossos mundos isolados, ensinou-nos a aprender a fazer o bem, auxiliar o próximo, aprendemos a conviver com as diferenças, principalmente, a comunicacional. Buscamos aprender LIBRAS e, por fim, a aprender a ser mais humanos, a respeitar a diversidade. A viver a aprendizagem com lacunas, tropeços e acertos no caminhar. Todavia, o saber foi construído por muitas mãos, muitas vidas e para a vida.

Nesse trilhar tímido, mas forte da inclusão, entendemos que conquistamos novos horizontes, novos caminhos em qualquer instituição educativa. Todos devem ter oportunidade, acesso ao conhecimento, o direito de saber conviver com o outro, de aprender a construir a prática de forma significativa, de aprender a ser diferente, um ser mais humano, solidário e projetar um mundo melhor. Nesse sentido, Paulon (2007, p. 27) afirma:

Educação inclusiva implica na implementação e políticas públicas, na compreensão da inclusão como processo que não se restringe à relação professor-aluno, mas que seja concebido como um princípio de educação para todos e valorização das diferenças, que envolve toda a comunidade escolar.

Para ganhar força, o processo de inclusão necessita de políticas públicas e o envolvimento de todos os sujeitos (professores, alunos, gestão, intérpretes de LIBRAS, funcionários do atendimento especializado e servidores em geral) com o educar, os quais devem empenhar-se em fazer a inclusão acontecer. As atitudes comprometidas com essa proposta visam, em sua essência, a valorizar o ser humano e o respeito às diferenças, a propiciar um convívio harmônico entre os sujeitos, aberto para o diálogo. A universidade deve ser um ambiente livre e profícuo para essa questão.

Todos que fazem a universidade precisam estar cientes e preparados conceitual e instrumentalmente para atender, ensinar e interagir com pessoas com deficiência. No caso da pessoa com surdez, por exemplo, torna-se interessante que os professores, funcionários e alunos da turma tenham leituras prévias acerca da cultura surda, de noções básicas sobre LIBRAS e não mais fazer uso apenas de papel e caneta (bilhetinhos) para transmitir uma mensagem.

Nos percursos e estradas caminhadas pelas nossas pesquisas desenvolvidas durante o PIBIC, os surdos narraram não gostar do uso de bilhetinhos, pois não é o veículo mais eficiente. O ideal seria todos saberem LIBRAS e Língua Portuguesa, a fim dos sujeitos terem propriedade suficiente para transitarem entre as duas línguas, culturas sem dificuldade alguma. O conhecimento do outro permite estreitar os laços, unir, minimizar a distância entre esses dois mundos linguísticos diferentes e começar uma empreitada para ambos sujeitos se incluírem (surdos e ouvintes).

Nessa viagem teórica, seguimos a orientação de Eizirik (2008), o qual estimula o convívio entre os diferentes sujeitos sociais, revelando a oportunidade de troca de saberes, de

respeito à pessoa com seu estilo diverso, particular. Faz desbravar novas descobertas aproximando-se do outro e distanciando-se dos sentimentos de superioridade, indiferença, rejeição, isolamento, intolerância, ignorância e discriminação.

A diferença faz crescer, é uma oportunidade de sair dos limites, do conhecido, ultrapassar fronteiras, exercer outros olhares, experimentar, novas experiências, mesmo quando essas possibilidades e esses impedimentos são constituintes de nossa humana natureza. (EIZIRIK, 2008, p. 22)

Convicto de ser inato de o homem agir com estranhamento diante do desconhecido, é necessário sentirmos convidado para investidas de respeito ao outro, para a diversidade e se desprender de todos os julgamentos prévios, os quais a natureza humana é capaz de revelar, e causar tantos atos abomináveis.

Nesse trajeto há percalços, símbolos reforçadores do estigma, Goffman (2012) denota que as tradições, costumes, símbolos produzidos pela sociedade, muitas vezes, enaltecem o estigma, e o termo pejorativo, por sua vez, rejuvenesce assim a discriminação, o preconceito, a segregação entre os sujeitos. Pois, enquanto alguns poucos são exaltados, muitos são humilhados, soterrados nos seus pensamentos, ideais e sonhos. Em qualquer espaço, principalmente, no educativo, devemos cultivar os valores de respeito, compreensão, alteridade. Para as diferenças serem percebidas e reafirmadas no convívio social, é cabível nesse ambiente que se propicie um lugar de resgate de respeito ao outro.

Nas nossas pesquisas, os surdos reprisam ser a barreira comunicacional o grande entrave entre o diálogo entre as culturas: surda e ouvinte. Necessitamos adentrar na cultura do outro, desfazer os nossos preconceitos e sentir, dialogar e aprender com o diferente, saber que existe a LIBRAS, a comunidade surda e, em diversos recintos da sociedade, precisam do apoio do intérprete de LIBRAS. Nasce, assim, o anseio de desbravar novos saberes acerca da à inclusão do surdo e partiremos para um outro destino, a educação de pessoas surdas.

2.3 Passagem Histórica pela Educação de Pessoas Surdas

Conscientes das inúmeras lutas realizadas pelos povos surdos ao longo do tempo, trilharemos por uma passagem história da educação dos surdos. Acreditamos ser

imprescindível resgatar a história de vida das pessoas com surdez, rememorar seu corpo, expressões, pedidos de atenção, sonhos, esperanças. A comunidade surda brasileira sempre buscou reivindicar seus direitos e lutar por eles.

Uma maneira de caminhar e rememorar o vivido pelos surdos, de acordo, vale ressaltar que, de acordo com Veloso e Maia Filho (2010, p. 27), que “na Grécia os surdos eram considerados incapazes para o raciocínio, insensíveis e um incômodo para sociedade, por isto eram condenados à morte”. Naquele período, o entendimento de pessoas com surdez era bastante restrito. Vivia-se o momento da exclusão desses sujeitos, considerados um estorvo social e, assim, eram logo condenados à morte e os salvos dessa prática eram impedidos de frequentar escolas.

Mesmo após muitos quilômetros caminhados, essa concepção e prática são presenciadas até hoje. Pessoas da sociedade pensam o surdo ser incapaz de aprender, acham que, por não falar, por não usar outra língua para se comunicar, por escrever o Português ainda com algumas dificuldades, as pessoas os julgam serem incapazes de prosperar. Algumas ações, as quais consideramos fáceis, mas por usar da comunicação para obtê-la pensam o surdo não conseguir exercer tal tarefa. Acham que ele é um eterno dependente ou que deveria estar em outro espaço, num atendimento especial. É essa concepção e ação que, muitas vezes, pairam nas cabeças de pessoas de escolas de Educação Básica, de universidades, igreja e diversos espaços sociais. Necessitamos quebrar a barreira atitudinal. Um novo repertório de caminhos, valores devem ser abertos, explorados, visitados.

Com o transcorrer dos anos, das estradas, foi redimensionada essa maneira de ver o surdo, e Pedro Ponce de León, monge, criou a primeira escola para surdos. Juan Pablo Bonet, na Espanha, elaborou o alfabeto datilológico para as pessoas com surdez. Embora tivesse tido momentos da história, o surdo era impedido de se expressar através das línguas de sinais e obrigado a fazer uso da linguagem oral, como foram propostas no Congresso de Milão. Em 1880, outras conquistas na história dos surdos foram alcançadas.

Depois de vencida essa fase, outras vias foram transitadas e os surdos puderam usar a Língua de Sinais e desfrutar da liberdade, autonomia, independência e estar nos bancos escolares desde a Educação Infantil até a Pós-Graduação. Por fim, a inclusão propaga-se e os surdos buscam cada vez mais lutar pela garantia de seus direitos, embora a sociedade, vez por outra, queira burlar esse direito. A união dos surdos e o desejo de abrir horizontes para nova geração de surdos os fazem lutarem pelo seu ideal.

Passeando pelo ano de 1987, descobrimos que, naquele período, foi fundada a Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS), no Rio de Janeiro, segundo Veloso e Maia (2009). Até os dias atuais, essa instituição não-governamental defende os direitos dos surdos brasileiros. Veloso e Maia (2009) revelam que, no ano de 1997, terem sido utilizadas por algumas emissoras brasileiras as legendas nos programas de televisão, e foi permitido ao surdo acompanhar em tempo real a fala dos ouvintes.

Depois de muitas léguas percorridas, esses recursos da legenda, por exemplo, chegam nas escolas, na sala de aula, mas averiguamos que nem sempre esse meio é viável, pois alguns surdo tem déficit da Língua Portuguesa, desconhece a construção de algumas frases, gírias, ambiguidade, figuras de linguagem. Outro agravante é a rapidez com que essa legenda transcorre. Todas essas questões irão comprometer o entendimento da mensagem do filme e vídeo. O relevante seria ter a legenda no vídeo, mas ter por perto um intérprete para sanar as dúvidas quando necessário.

Um passo dado no Brasil rumo a práticas mais inclusivas foi à promulgação da Lei nº 10.098, em 19 de dezembro de 2000, que, em seu Capítulo I e IV, defendem para as pessoas com surdez alguns direitos fundamentais de acesso a todas as vias e espaços públicos:

Capítulo I- Art. 1º Esta Lei estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, mediante a supressão de barreiras e de obstáculos nas vias e espaços públicos, no mobiliário urbano, na construção e reforma de edifícios e nos meios de transporte e de comunicação.

Capítulo IV- Art. 12. Os locais de espetáculos, conferências, aulas e outros de natureza similar deverão dispor de espaços reservados para pessoas que utilizam cadeira de rodas, e de lugares específicos para pessoas com deficiência auditiva e visual, inclusive acompanhante, de acordo com a ABNT, de modo a facilitar-lhes as condições de acesso, circulação e comunicação.

Os ambientes sociais, em especial a universidade, são emergentes adaptar ou está buscando a adaptação para assegurar o direito do surdo o acesso à comunicação e o conhecimento de qualidade. Embora saibamos que, devido ao reduzido número de intérpretes de LIBRAS, muitas vezes, torna-se inviável a contratação e o prejuízo no auxílio das atividades acadêmicas do discente. Outras conquistas são requisitadas pelos surdos. Em Mossoró, a comunidade solicita a fundação de uma Escola Bilíngue, com a finalidade de ter professores surdos, o contato das crianças surdas com a sua comunidade desde pequenos e o desenvolvimento dos mesmos nas duas línguas: LIBRAS e Português.

Outra vereda pautada na acessibilidade aos sistemas de comunicação e sinalização consta no Capítulo VII, nos artigos 17, 18 e 19 da mesma Lei nº 10.098/00, que determinam as pessoas com necessidades especiais terem acesso a todos os espaços sociais e possibilidades de comunicação entre os sujeitos. Os artigos dizem:

Art. 17. O Poder Público promoverá a eliminação de barreiras na comunicação e estabelecerá mecanismos e alternativas técnicas que tornem acessíveis os sistemas de comunicação e sinalização às pessoas portadoras de deficiência sensorial e com dificuldade de comunicação, para garantir-lhes o direito de acesso à informação, à comunicação, ao trabalho, à educação, ao transporte, à cultura, ao esporte e ao lazer.

Art. 18. O Poder Público implementará a formação de profissionais intérpretes de escrita em braile, linguagem de sinais e de guias-intérpretes, para facilitar qualquer tipo de comunicação direta à pessoa portadora de deficiência sensorial e com dificuldade de comunicação.

Art. 19. Os serviços de radiodifusão sonora e de sons e imagens adotarão plano de medidas técnicas com o objetivo de permitir o uso da linguagem de sinais ou outra subtítuloção, para garantir o direito de acesso à informação às pessoas portadoras de deficiência auditiva, na forma e nos prazos previstos em regulamento.

Nessas estradas da vida de viajante, é de conhecimento de todos a criação de algumas tecnologias com a finalidade de facilitar a vida da comunidade surda, chamadas de tecnologias assistivas. Os celulares já têm alertas vibratórios, tem o recurso da mensagem. Atualmente existem o computador, a internet, as redes sociais que facilitam a comunicação dos surdos com seus pares bem como com os ouvintes. Existem também as legendas nas TV's, Telefone de Discagem a Distância (TDD). Por meio do Datashow, a turma, inclusive o educando surdo, visualiza melhor o explicado pelo docente. Por sua vez, o uso de imagens, vídeos, filmes com legendas facilitam e auxiliam no processo de compreensão dos conteúdos estudados em sala. Todos esses recursos são relevantes, mas isso não substitui a relação pedagógica entre docente, aluno e intérprete de LIBRAS.

A Lei 10.436/02, decretada em 24 de abril de 2002, no governo de Fernando Henrique Cardoso, foi outro rastro pertinente para a concretização da inclusão do surdo. A lei possui cinco artigos que iniciam sua preocupação com a comunidade surda, mas sabemos muitas providências ser atentadas, executadas para garantir a inclusão e o respeito às pessoas com surdez no Brasil.

Art. 1º É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados.

Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil.

Art. 2º Deve ser garantido, por parte do poder público em geral e empresas concessionárias de serviços públicos, formas institucionalizadas de apoiar o uso e difusão da Língua Brasileira de Sinais - Libras como meio de comunicação objetiva e de utilização corrente das comunidades surdas do Brasil.

Art. 3º As instituições públicas e empresas concessionárias de serviços públicos de assistência à saúde devem garantir atendimento e tratamento adequado aos portadores de deficiência auditiva, de acordo com as normas legais em vigor.

Art. 4º O sistema educacional federal e os sistemas educacionais estaduais, municipais e do Distrito Federal devem garantir a inclusão nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior, do ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras, como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, conforme legislação vigente.

Parágrafo único. A Língua Brasileira de Sinais - Libras não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa.

Art. 5º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

No percurso legislativo, existe a Lei 10.436/02, a qual reconhece LIBRAS como a língua de comunicação dos surdos com estrutura própria. Essa língua deve estar nos Cursos de graduação nas Licenciaturas e no Curso de Fonoaudiologia e os discentes devem frequentar a escola regular, ter o atendimento de intérpretes de LIBRAS e recursos necessários.

Na descoberta, no itinerário de uma vida, a intérprete afirma ter aprendido LIBRAS “em casa com minha irmã, e aprendi na escola do projeto de educação especial. No início, achei fácil a Língua de Sinais”. E sobre como ela analisa a LIBRAS, conclui: “é uma ponte de conhecimento das pessoas ouvintes e uma ponte de comunicação do surdo. A língua possui uma estrutura bem organizada”. A intérprete confessa ter aprendido LIBRAS com a irmã surda e na escola, e, com o tempo, ela cada vez mais foi aperfeiçoada o conhecimento e a comunicação em LIBRAS. Foram iniciadas pequenas interpretações e ela revela essa língua de sinais ser uma ponte acessível entre a cultura ouvinte e surda.

Ainda seguindo no rumo de garantir a inclusão, foi instituído o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, regulamentador da Lei 10.436 de 24 de abril de 2002. Esse Decreto no seu 2º artigo define o que a lei entende por pessoa com surdez e quem é considerado surdo:

Art. 2º Para os fins deste Decreto, considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS.

Parágrafo único. Considera-se deficiência auditiva a perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz.

É interessante estabelecer uma diferença entre ser surdo e deficiente auditivo. Sabemos que o deficiente auditivo não usa LIBRAS, utiliza aparelhos auditivos, não frequenta associações de surdos, tem contato mais próximo de ouvintes, enquanto os surdos fazem uso de LIBRAS, luta pelos seus direitos de comunidade surda e participam de associações de surdos.

No passear e revisitar as memórias da turma do Curso de Pedagogia, lembramos o educando considerar-se surdo, que participava ativamente do movimento surdo, frequentava o Centro de Capacitação de Educadores e Atendimento ao Surdo (CAS), a Associação de Surdos de Mossoró (ASMO), auxiliava nos Cursos de LIBRAS e em outras atividades relevantes para a comunidade surda.

A intérprete de LIBRAS entrevistada afirma ser o sujeito surdo aquele que:

É um sujeito carente que necessita de prioridade linguística. Precisa de espaços educacionais adequados, é um sujeito que possui relações interpessoais com o tradutor/intérprete, que possui confidências, possui uma língua própria, que tem um jeito de ser próprio, é um ser que tem um jeito de viver diferente dos outros.

Ela concebe o surdo como uma pessoa diferente no seu jeito de se comunicar, mas igual no que diz respeito aos direitos. Nesse processo, estabelecem-se relações de amizade, confiança com o intérprete de LIBRAS. Interpretar é um ato de trocas, e a convivência faz o intérprete e o surdo estabelecerem laços. A inclusão vem com o ideal de incluir todos os sujeitos, sem diferenciação, nos diversos espaços sociais e isso faz parte de uma política democrática.

Nesse rumo, Felipe (2001) destaca a diferença entre cultura e comunidade para a linguística surda Carol Padden:

Uma cultura é um conjunto de comportamentos aprendidos de um grupo de pessoas que possui sua própria língua, valores, regras de comportamentos e tradições. Comunidade é um sistema social geral, no qual pessoas vivem

juntos, compartilham metas comuns e partilham certas responsabilidades umas com as outras. (Pardem, 1989, p. 5 apud Felipe, 2001)

Tanto o surdo quanto o ouvinte possuem cultura e comunidade identificadoras dos seus valores, línguas, comportamentos. Vale enfatizar serem duas línguas de um mesmo país, LIBRAS e o Português, com estruturas linguísticas diferentes. É interessante haver um diálogo entre as culturas, como propõe Cortina (2005) quando intercede a favor do interculturalismo.

Sá (2010, p. 309), quando defende a relevância da constituição da identidade do surdo e sua cultura, revela:

A identidade é uma construção inacabada, que está ligada a estruturas discursivas e a sistemas de representação; por isso, o que se diz dos surdos, e para os surdos, contribui para a formação de sua (s) identidade(s). Também por isso se diz que a identidade tem estrita ligação com as relações de poder, pois a sociedade traça políticas de identidade.

O surdo e a comunidade surda devem ser responsáveis em formar e possibilitar os novos surdos a construírem sua identidade: pessoa lutadora, ativa, protagonista, se reconhecer como surdo, valorizar a sua comunidade, cultura e língua. No Curso de Pedagogia, durante a experiência de termos um aluno surdo na turma, ficou patente que as pessoas ouvintes não compreendem e, muitas vezes, agem com estranhamento, perante a organização da cultura surda. Referindo-se, particularmente sobre a língua materna do surdo, LIBRAS, questionavam-se a maneira própria desse sujeito escrever um texto, sem o uso de artigos, preposições, utilizando apenas verbos no infinitivo.

Verificamos que o aluno surdo, muitas vezes, desconhecia alguns caminhos tracejados pela Língua Portuguesa como: gírias, figuras de linguagem e jeito de falar próprio da cultura dos ouvintes. Ainda estamos no caminho de uma comunicação inteligível entre as duas culturas. Essas singularidades entre os sujeitos sociais e próprias das línguas não impedem essas culturas de interagirem e manterem diálogo, mas, para isso, os sujeitos envolvidos em ambas devem dominar LIBRAS e a Língua Portuguesa.

A cultura ouvinte não pode ser majoritária em relação à cultura surda, pois elas são diferentes, possuem estruturas divergentes, sujeitos com perfis diferentes. Devemos respeitar a peculiaridade de cada cultura. Essa discussão vai ao encontro com o defendido por Laraia (1997), o qual diz “todo sistema cultural tem a sua própria lógica e não passa de um ato primário de etnocentrismo tentar transferir a lógica de um sistema para outro”. Não podemos

julgar a cultura do outro, não atuamos nela e os costumes, regras, valores pertencem a um povo em particular.

Santos, Leandro e Lopes (2010) tecem uma caracterização, um dos caminhos caminhados, a partir da observação e da própria experiência de ter um discente surdo num curso do ensino superior, dizendo:

A pessoa com surdez, seus movimentos, seu rosto, seu sorriso, seus gostos, sua expressão interrogativa, suas dúvidas, seu mundo, querendo entender e penetrar no mundo dos ouvintes exige, a nosso ver, um pertinente esforço de questionamento de nossos limites tanto como educadores quanto, principalmente, seres humanos. (SANTOS, LEANDRO e LOPES, 2010, p.328)

Muitas vezes, a pessoa com surdez vê-se como o “diferente” no meio dos iguais (que não são tão iguais assim, pois os ouvintes também são diferentes), sente-se perdida na estrada da vida e vê-se “obrigada” a migrar, entender e agir como um ouvinte para compreender o explicado em sala de aula, o dito por um colega de classe ou por um funcionário anunciador de um aviso. Todos precisam inquietar, mexer, dinamizar a sua formação e atentar para a diversidade dos alunos numa mesma sala de aula. É salutar estar sempre pronto para recomeçar na estrada da vida.

A presença de um intérprete ajuda no momento da explanação do professor, mas o contexto de sala de aula, o ambiente, a interação entre os sujeitos de uma mesma sala, o sentimento de pertença, são fundamentais para todos os sujeitos: surdos e ouvintes. Às vezes, isso está distante, pois o ouvinte está direcionado apenas aos costumes, às práticas da sua cultura. Destacamos, ainda, que, na sala de aula, além da presença do professor acadêmico, a entrada de outro profissional: o intérprete de LIBRAS. Quais implicações isso provocou na academia e nos próprios sujeitos? Como o intérprete enxerga essa relação?

Sobre a trajetória formativa da língua de comunicação dos surdos, Veloso e Maia (2009, p. 13) afirmam que a LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) “teve sua origem na Língua de Sinais Francesa. As línguas de sinais são universais; cada país possui sua própria língua de sinais que sofre as influências da cultura nacional (...)”. A Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) é considerada uma língua, possui sua estrutura organizacional e, por isso, deve ser respeitada. De acordo com o lugar em que está sendo difundidos os sinais de LIBRAS, estes sofrem alteração.

A inclusão dos alunos surdos nas instituições escolares enfrenta diversos problemas. Skliar (2005, p. 18) afirma que “em primeiro lugar, está à atribuição aos surdos do fracasso na educação dos surdos (...). Em segundo lugar, está a culpabilização dos professores ouvintes por esse fracasso. E, em terceiro, está à localização do fracasso nas limitações dos métodos de ensino (...)”.

Para sanar a questão de fracasso escolar, é necessário otimizar a autoestima dos surdos, e vê-los como sujeitos autônomos e com capacidade, e ser permitida aos educadores a aproximação à cultura surda e, principalmente, à língua do surdo, LIBRAS. E, por fim, é igualmente necessário que escola e universidade inovem nas práticas e estratégias de ensino para o surdo, supere a oralização e trabalhem com os recursos eficazes. Devem estreitar os caminhos, permitir o encontro entre os sujeitos, o que fará, provavelmente, que a aprendizagem flua. Passemos para outra diretriz da nossa viagem, o conhecer mais da profissão intérprete de LIBRAS, na perspectiva de aprofundar o que estudamos acerca da educação de surdos.

2.4 Estradas Percorridas e Construção da Profissão Intérprete de Língua Brasileira de Sinais

No processo de inclusão dos sujeitos surdos em todos os espaços sociais, muitas estradas já foram percorridas, mas é necessário avançarmos a discussão acerca da relação pedagógica professor, intérprete de LIBRAS e aluno surdo. Nesse pensar, é relevante conhecer a profissão do intérprete de Língua Brasileira de Sinais, saber como essa ocupação foi-se organizando com o decorrer do tempo, a lei que reconhece essa profissão e como se constitui o seu fazer interpretativo. Assim, serão dialogadas as teorias de estudiosos nessa área com a narrativa de vida de uma intérprete de LIBRAS da UERN.

Na corrida histórica, a tradução por ser uma atividade antiga, pois sempre se precisou traduzir alguma mensagem de uma língua para outra, principalmente para resolver problemas relacionados à guerra, ao comércio, situações que necessitam de tradução eficaz que respeite a mensagem de partida. Assim, Kahmann (2011, p. 65) afirma que:

A narrativa bíblica da ‘Torre de Babel’ ilustra a angústia dos homens em frente a tantas formas diferentes de comunicar. Para podermos nos relacionar uns com os outros, tivemos de aprender idiomas e criar estratégias de tradução. Ao longo da história da humanidade, os tradutores foram figuras centrais no desenvolvimento das civilizações. A atividade tradutória sempre se fez necessária na resolução de questões militares e comerciais entre povos de línguas diferentes, além de promover o enriquecimento da cultura e a integração entre os indivíduos.

A tradução é um exercício do usuário da modalidade escrita, o qual passa uma mensagem de uma língua para outra. Kahmann (2011) diz existir três tipos de tradução: interlingual, intralingual e intersemiótica. A primeira refere-se à tradução de diferentes línguas, a segunda está relacionada com a tradução na mesma língua e o último tipo é quando a tradução acontece dentro de um mesmo idioma ou línguas diferentes com signos diferentes.

O tradutor é um profissional que deve prezar pela responsabilidade e cautela. Não é necessário traduzir palavra por palavra, pois o importante é o sentido e o respeito à mensagem de partida. Com o passar dos anos, desejou-se uma intérprete educacional, já que os surdos frequentam as escolas, universidade. Na UERN, local no qual se desenvolveu a pesquisa, existe uma intérprete educacional, que acompanhou o colega surdo da minha turma, uma professora e o próprio aluno surdo. Daí, iniciamos o mobilizar para o mote desta pesquisa.

No chão de lutas e conquistas pela inclusão, o profissional intérprete veio para contribuir com a exequibilidade desse processo. Com isso, ele ingressou nas escolas, universidades, a partir da necessidade dos surdos também terem acesso ao conhecimento e à vida social, e estarem frequentando as instituições educativas. Porém, é preciso sair da zona de estabilidade, problematizar e atentar para saber se está sendo garantido com qualidade o contrato dessas intérpretes. É necessário, também, perceber a contribuição desde a chegada desses profissionais para a educação e a socialização dos surdos na academia ou é apenas uma contratação para cumprir uma lei.

Nessa trilha de pensamento, Brasil (2004, p. 60) diz “o intérprete especialista para atuar na área da educação deverá ter um perfil para intermediar as relações entre os professores e os alunos, bem como entre os colegas surdos e os colegas ouvintes”. Na convivência com o aluno surdo em sala de aula, percebi ser primordial essa relação/ sintonia entre intérprete- professor- aluno surdo- turma, pois a inclusão e a aprendizagem só se efetivam quando existe um ambiente favorável para isso, porque as pessoas precisam estar juntas nas angústias, vitórias, e estimular as possibilidades dos educandos surdos.

Nesse itinerário de andanças, descobertas sobre o profissional da interpretação, Lodi e Lacerda (2010, p. 16) revelam que “assim, embora a inserção do intérprete de língua de sinais na sala de aula abra a possibilidade de o aluno surdo receber a informação escolar por intermédio de uma pessoa competente em língua de sinais, apenas a presença desta língua não é garantida de que ele apreenda facilmente os conteúdos”. Esses autores, com essa afirmação alimenta o desejo de pesquisarmos sobre esse novo olhar da relação pedagógica professor, intérprete de LIBRAS e aluno surdo e saber se realmente ocorre uma interação entre esses sujeitos, como isso acontece e como interfere no processo inclusivo de ensino e aprendizagem.

O despertar, motivar e enveredar para a profissão de interpretação em língua de sinais nasceu de caminhos que o conduziram para tal. Sabemos que, no Brasil, o trabalho de intérpretes de língua de sinais teve início no âmbito religioso na década de 1988. O interesse por essa profissão esteve e ainda está pautada, de maneira geral, em centros religiosos e/ou por ter uma pessoa surda na família.

O Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) é uma das instituições pioneiras na educação de surdos. Esse centro oferece o direcionamento para as formações e cursos de LIBRAS para surdos e demais profissionais. Após essa conquista, veio à necessidade de uma pessoa, que traduza e interprete, transite entre as línguas das culturas: surda e ouvinte. Esse profissional possibilita o diálogo, a interação e o entendimento entre as duas culturas.

Segundo Rosa (2006, p. 77) “o ILS até pouco tempo não era considerado como profissional, ou seja, não era remunerado em qualquer situação, não tinha preocupação com sua formação ou treinamento para o exercício da profissão”. O intérprete de LIBRAS estava ainda muito arraigado à questão religiosa e familiar, com despreendimento qualquer sobre sua formação, era uma espécie de voluntário, exercia sua função por apreço a ela, não por haver regulamentação, contratação e salário.

Nessa perspectiva, a intérprete de LIBRAS entrevistada afirma:

Primeiramente foi com a família, esse amor começou cedo, com a minha irmã que é surda, vi a necessidade dela se comunicar, nessa época se usava o método do oralismo. Em 2004 comecei como voluntária na minha cidade – no Ceará, um projeto de educação especial. Foi quando a minha irmã foi inserida na escola, ela voltou à escola e eu fui com ela para ela não se sentir só. O contato com os surdos surgiu no berço, não foi de fora para dentro, foi de dentro para fora.

A fala da intérprete de LIBRAS reforçou os motivos pelos quais, a maioria dos intérpretes, ao longo da história enveredou por esse curso de vida, um dos principais foi ter alguém na família. No caso da intérprete, ela tem uma irmã surda e desde cedo foi impulsionada a estudar LIBRAS. Ao desejar ajudar a irmã exerceu trabalhos voluntários até um despertar decisivamente para a essa profissão.

A lei 12.319/10, de 01 de setembro de 2010, regulamenta a profissão de tradutor-intérprete de LIBRAS. Revela a sua compreensão desse profissional, a formação, quanto a sua postura e ética. No 2º artigo essa lei determina:

Art. 2º O tradutor e intérprete terá competência para realizar interpretação das 2 (duas) línguas de maneira simultânea ou consecutiva e proficiência em tradução e interpretação da LIBRAS e da Língua Portuguesa.

Sabemos que o intérprete tem duas vias (modos) para transitar no ato da interpretação: consecutivo (quando o intérprete escuta a fala do ouvinte e interpreta em LIBRAS e vice-versa) e o simultâneo (ao mesmo tempo que o ouvinte fala, o intérprete passa para LIBRAS e vice-versa). Podemos ressaltar não usar o termo: “surdos-mudos”, muitos sujeitos surdos, se estimulados, conseguem oralizar, eles apenas não ouvem ou tem a audição reduzida.

Quando questionado o que é ser intérprete de LIBRAS, ela revela:

É amar o que faz, ir atrás dos seus direitos quando é desrespeitado profissionalmente, ser tradutor- intérprete é profissão gratificante. Traduzir e interpretar de forma fiel; auxiliar em atividades pedagógicas fazendo com que a mensagem chegue ao aluno surdo de forma compreensiva, de forma clara. Traduzir textos da língua de sinais para a Língua Portuguesa.

Para a intérprete de LIBRAS entrevistada, o profissional da interpretação deve conhecer os direitos da sua profissão, precisa interpretar de forma fiel e compreensível ao discente surdo, possibilitar a comunicação entre o ouvinte e o surdo nas interações educativas e sociais.

Analisamos nessa caminhada circunscrita que a formação do tradutor-intérprete de LIBRAS no Brasil, iniciou com o Curso LETRAS-LIBRAS nos anos de 2004/2005, em algumas capitais do país. Compreendemos a incipiência nas discussões sobre a formação e prática desse profissional. Certamente, todas essas questões respingam na qualidade, na contratação e atuação desses profissionais também na área educacional.

Nessa trilha e perspectiva de profissional, a intérprete, sujeito da pesquisa, possui “Curso Básico de LIBRAS; Curso de técnicas; outro de formação de intérpretes. Todos cursos foram feitos em Fortaleza/CE. Em fase de conclusão da graduação em LETRAS-LIBRAS pela UFPB”. Percebemos a intérprete de LIBRAS possuírem vários cursos dentre eles, capacitações relevantes para uma formação inicial e continuada para uma eficiente prática interpretativa.

O papel do intérprete é interpretar da língua falada o Português para LIBRAS e vice-versa, o qual destaca a necessidade de confiança; imparcialidade; discrição; distância profissional e fidelidade. Esta pesquisa vislumbra ser pensada, repensada e ensaiada, com o propósito da inclusão de surdos no ensino superior ser debatida sem cessar, e possa abrir possibilidades de outros surdos se formarem e exercerem uma profissão.

Leite (2005, p.21) nos remete a reflexão que “é de se imaginar que o desconhecimento das habilidades necessárias para uma performance adequada do intérprete, no ensino, possa afetar negativamente a qualidade do processo de ensino e aprendizagem”. É primordial mover as placas estáveis construídas e alicerçadas a respeito da profissão intérprete, cada vez mais essa está solicitada no mercado para atender o surdo.

Mas essa problematização, desse fazer, precisa ser enfatizada, devemos analisar o tipo e a qualidade da interpretação, se está caminhando na concepção de uma tradução pautada numa formação continuada. Esta pesquisa segue a caminho de conhecer se a prática do intérprete é fundamentada numa formação inicial, prática, reflexiva e continuada. A prática necessita ser eficiente, a fim de encurtar e retratar fielmente a mensagem estabelecida na comunicação entre surdos e ouvintes. Sigamos para nosso próximo destino, os passos constitutivos do método (auto)biográfico. Neste, caminhos foram entrecruzados com a professora, intérprete de LIBRAS e aluno surdo.

2.5 Passos, Marcas e Contribuições do Aporte (Auto)biográfico

Durante a trajetória circunscrita pela história, houveram grandes avanços nas pesquisas e na maneira de fazer pesquisa. Pensando-a como algo próximo da vida dos sujeitos, significativo, as quais trouxessem contribuições para a sociedade. O ato investigativo

não fosse uma mera ação mecânica, mas pensada, sentida e analisada sem o espectro do objetivismo, unilateralidade e da quantidade.

Uma das marcas se deu no início dos anos 80, com o ingresso de pesquisas na área da educação, utilizando a metodologia (auto)biográfica. Esse método ganhou força nesse âmbito, permitiu os docentes na ação de narrar e escrever sobre a sua história de vida, também se reformar, remodelar, refazer. Melhorou as suas práticas educativas, renovou as decisões, posicionamentos e estratégias metodológicas diferenciadas. Esse método permite um profundo olhar para si e perceber não sermos sujeitos prontos, precisamos investir numa intensa formação continuada.

Nesse aspecto, Souza (2008, p. 42) e outros autores mergulham na fonte histórica, a qual apresenta todo nascedouro da (auto)biografia como formação permanente do ser adulto. Na educação, neste caso, destaca-se o professor como ser que se forma, autoforma e se reforma. Assim, Souza (2008) aludi que:

A utilização, a partir do final dos anos 70, dos métodos biográficos, das práticas de formação, dos memoriais e escritas de si como perspectiva de formação e, particularmente, das biografias educativas, demarca outras percepções sobre o percurso de formação, bem como confronta-se com os métodos dominantes no cenário da pesquisa educacional (...) No contexto dos anos 80 do século XX, as experiências construídas pelo grupo da Universidade de Genebra, a partir das discussões sobre (auto)formação na perspectiva da abordagem das histórias de vida por parte do sujeito aprendente (PINEAU, 1988), marcam um sentido particular para a entrada e a utilização das biografias educativas como potencializadoras para a compreensão do processo de formação. As discussões sobre os memoriais e as pesquisas com a biografia educativa, conforme Pineau (1988), vinculam-se à Educação Permanente do adulto e instauram-se na singularidade da (auto)formação em contexto educativo. É deste lugar e com as implicações teórico-epistemológicas que entendo ser a biografia educativa um recurso fértil e produtivo para compreender a singularidade das narrativas de formação no processo de construção da identidade docente.

Neste trajeto epistemológico houve algumas resistências para a (auto)biografia tornar-se ciência, em tempos remotos era considerada pesquisa científica aquela baseada na medição, quantificação. Como diz Boaventura de Sousa Santos (2007, p. 82) “na Antropologia, a distância empírica entre o sujeito e o objeto era enorme”. Nas pesquisas havia um distanciamento entre pesquisador e pesquisado, tudo era técnico, mecânico. A subjetividade e a singularidade dos sujeitos não podiam fazer parte dessa construção.

Santos (2007, p. 84) argumenta haver dois rumos a seguir nessa trilha: o paradigma dominante e o paradigma emergente. O autor acredita “o paradigma emergente, o caráter (auto)biográfico do conhecimento-emancipação é plenamente assumido: um conhecimento compreensivo e íntimo que não nos separe e antes nos una pessoalmente ao que estudamos”.

Na direção do paradigma dominante prevalece a objetividade, a busca incessante pela verdade absoluta, a tentativa de resolver problemas. Já no paradigma emergente defende não haver uma verdade, mas verdades, tudo pode ser quantificado, deve haver uma contextualização, ser observado o todo e as partes e não somente as partes, o fragmentado como no paradigma anterior.

Esta pesquisa buscou enveredar pela proposta apresentada pelo paradigma emergente de uma investigação pautada no sujeito da pesquisa, ser considerada sua história de vida individual e coletiva, aspectos formativos e não-formativos no transcorrer da sua trajetória de vida. Foi idealizado haver uma aproximação sujeito e objeto para que os objetivos da pesquisa obtivessem resultados mais satisfatórios. O paradigma dominante está ultrapassado, não atende a demanda da sociedade contemporânea, foi a partir dessa frustração, necessidade de obter respostas para certos problemas sociais que se foi pensado esse paradigma e sustentado esse método (auto)biográfico.

Sempre na viagem da vida levamos no seu arcabouço lembranças, recordações. Nesse passar, Halbwachs (1990) defende a ideia da memória ser coletiva e individual. E nos bastidores de toda memória há uma vida, momentos experienciados, pessoas significativas, lugares, tempos, cheiros, sabores, cores, momentos marcantes, dolorosos, edificantes. Todas as lembranças fazem parte da memória, é ela que nos identifica, nos orienta, nos estrutura, nela está arquivada nosso histórico de uma vida.

Na vereda delineada por Delory-Momberger (2008) a (auto)biografia, trata-se de uma hermenêutica prática para dar sentido à vida (*bios*), a si mesmo (*auto*) e à própria escrita (*grafia*). Esse método propõe um deleite reflexivo e intervencionista sobre a sua própria vida. Passeggi (2003, p. 06) o processo (auto)biográfico provocar um duelo interno, mas afirma que “a importância do conflito sociocognitivo é levar o outro a tomar consciência de respostas alternativas”.

O momento de narração, as reflexões vão conduzir o sujeito à conscientização das suas práticas e obter confiança das mesmas, se elas são eficazes ou necessitam ser modificadas, quando não apresentado resultados satisfatórios. A pessoa intervém na sua ação de forma

consciente, ela mesma chega à conclusão de melhorar a sua prática, o repensar, o replanejamento, a formação contínua, isso faz o sujeito se reencontrar, essas são importantes e encaminham para um crescimento pessoal e profissional.

Momberger (2008, p. 10) conceitua biografia e a sua contribuição para o sujeito narrador de sua trajetória de vida:

Toda biografia é um percurso de formação, no sentido em que ela organiza temporal e estruturalmente os episódios e as experiências da vida no quadro da história. Toda experiência vivida é formativa, na medida em que se inscreve numa configuração biográfica, na qual encontra sua forma e seu sentido em relação a um conjunto ordenado de experiências construídas.

É com o propósito de ouvir, seguir em rumo às (auto)biografias da professora, intérprete de LIBRAS da UERN e o discente surdo egresso do Curso de Pedagogia que essa pesquisa se faz, traçar todo o percurso de vida, desde infância, adolescência e fase adulta até culminarem com a atuação como profissionais.

Na busca incessante, de compreender a prática do intérprete de LIBRAS, professor e as influências (sobre ela positiva ou negativa), é relevante mirar para a formação desses profissionais ao longo da vida, os primeiros contatos com a inclusão, os sujeitos surdos. O método (auto)biográfico possibilitará essa narrativa e através das sessões foi estimulada uma autoformação do sujeito, um repensar sobre sua ação interpretativa.

Nesse fazer caminho, Josso (2010) propõe como fio condutor das narrativas e das (auto)biografias, um caminhar-se para si, ou seja, no ato da narração, o sujeito se percebe como tal, reflete a sua história, ele se encontra e quem ouve essa narrativa, aprende também nesta interação, ambos se formam e se transformam. A pesquisa ação- formação- ação pretende nos guiar para caminhos, os sujeitos entoarem as suas experiências, possam ao narrar ou registrar de forma escrita, refletir sobre a sua prática e nesse exercício de falar ou de escrever sobre a ação possa modificá-la, tentar lapidá-la.

Souza (2006, p. 104) revela “ao narrar-se, a pessoa parte dos sentidos, significados e representações que são estabelecidos à experiência”. No ato da narração, o narrador, ator e autor da sua história, tece sua vida com lembranças, momentos marcantes ou que não merecem ser lembrados; situações vividas com diferentes pessoas e em diversos lugares; com recordações de cheiros, ações, expressões e sentimentos. Ele vai reconstituindo o cenário marcado pelo tempo, sociedade e espaço, o qual um dia foi protagonista.

Nos passos pisados e defendidos por Freire (2008, p. 39), ele nos afirma que “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. O autor nos alerta para a necessidade da formação contínua, para isso é fundamental a reflexão diária da ação. A metodologia da (auto)biografia permite os sujeitos alcançar essa competência na prática cotidiana e melhorar como sujeito pessoal e profissional. É pensando nessa proposição que desejamos investigar e analisar a construção da relação pedagógica professor, intérprete de LIBRAS e aluno surdo, a partir do método permitir o desvelar de si, refletir sobre as suas práticas e propor um novo desenhar de si.

A (auto)biografia torna possível, o sujeito externar a sua subjetividade e particularidade, todos têm histórias de vida próprias, diferentes, e por isso, são importantes, trazem consigo uma carga de sabedoria, de costumes, tradições, linhas de pensamento e essas narrativas oportunizam aos indivíduos se perceberem como ator e autor da sua história, tecida por ele e por todas as demais pessoas do seu convívio.

A intérprete, um dos sujeitos da pesquisa, ao final das sessões (auto)biográfica revelou ter se sentido bem e tranquila ao narrar vários fatos da sua trajetória de vida. Alguns dos momentos formativos e pertinentes para solidificar sua profissão estavam esquecidos, adormecidos na sua memória. Ela se mostrou feliz em lembrá-los.

Nesse caminhar, Passeggi (2011, p.371) nos direciona a “conhecer, ouvir, ler a vida do outro é um modo de formação”. Pretendemos possibilitar a professora, intérprete de LIBRAS e aluno surdo um momento de aprendizagem mútua, entre pesquisadores e sujeitos da pesquisa. Esta pesquisa permita um reencontro dos indivíduos consigo mesmo, um reencontro com os seus sonhos, as suas perspectivas, os seus fracassos, os seus sucessos, as suas inquietações e a sua esperança.

Num trilhar metodológico é fundamental conhecer percurso que a pesquisa percorreu rumo a realizar reflexões finais sobre as profissões: professor e intérprete de LIBRAS. A pesquisa é de cunho qualitativo, segundo Minayo (1995, p.21-22) “ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes”.

Essa investigação qualitativa se sustentou pela subjetividade e narrativas dos sujeitos, não podem ser quantificadas os percursos de vida, às vivências e as compreensões neste trabalho suscitadas. Este projeto trata de uma pesquisa (auto)biográfica, a qual Abrahão (2006) destaca como fenômeno de autonarrar-se; método investigação e processo de autoformação. A (auto)biografia permite os sujeitos narrarem suas vivências e ao se

perceberem narrando, atentarem para os pontos positivos dessa trajetória e os que necessitam ser melhorados nesse processo de formação constante.

Serão trabalhadas ainda as narrativas dos sujeitos, através da memória e da história oral. Segundo Meihy (2000, p. 18) a história oral “se constitui em parte integrante do debate sobre a função do conhecimento social e atua em uma linha que questiona a tradição historiográfica centrada em documentos oficiais”. Através da oralidade, o sujeito revela suas experiências de vida e, não necessariamente, precisam de documentos, registros escritos para comprovar a veracidade dos fatos.

Idealizado, compreender a profissão de intérprete; as delimitações dessa ocupação; as contribuições desse profissional e do professor para o ensino de alunos surdos na UERN. Os sujeitos da pesquisa foram uma professora, uma intérprete de LIBRAS e um aluno egresso do Curso de Pedagogia, *Campus* Central, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). A Universidade do Estado do Rio Grande do Norte foi escolhida para esta pesquisa, porque foi nessa IES que se concluiu a graduação em Pedagogia, onde obtivemos o início da vivência com o aluno surdo, professora, intérprete de LIBRAS e DAIN.

A UERN está em 11º lugar entre as universidades públicas do Brasil com maior número de matrículas de pessoas com deficiência entre os anos de 2007 a 2009, de acordo com a tese intitulada “Ingresso e permanência de alunos com deficiência em universidades públicas brasileiras” de Sabrina Fernandes de Castro da Universidade de São Carlos, tese defendida em 24 de fevereiro de 2012.

A UERN foi à primeira universidade do Rio Grande do Norte a ter um Departamento de Apoio à Inclusão e a segunda universidade do Nordeste, segundo o ex-Reitor Milton Marques em seu discurso durante a colação de grau das turmas de 2011.2, 09 de janeiro de 2013 (quarta-feira), no Ginásio Poliesportivo da UERN, *Campus* Central.

Com todos esses reconhecimentos foi suscitado o desejo de estudar, caminhar na via da inclusão, precisamente sobre o docente, o profissional da tradução e interpretação de LIBRAS e o aluno surdo, tendo como lócus de pesquisa essa Instituição de Ensino Superior (IES). Sessões (auto)biográficas foram utilizadas, a fim de sistematizar a pesquisa e realizar questionamentos diretos aos sujeitos da pesquisa. O ambiente da pesquisa será a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte- UERN, podendo as sessões (auto)biográficas, entrevistas foram realizadas na sala da Faculdade de Educação e no DAIN, lugares reservados para manter o sigilo da pesquisa.

O embasamento teórico compõe este projeto, e dará sustentação teórica para a pesquisa, para assim posteriormente ser relacionada com as narrativas dos sujeitos da pesquisa, podemos destacar: Abramowicz e Silvério (2005); Brasil (2004); Carvalho (2004); Carvalho (2007); Diniz e Vasconcelos (2004); Feltrin (2007); Josso (2010); Lodi e Lacerda (2009); Mantoan (2006); Martins, Silva e Pires, José; Pires (2010); Momberger (2008); Ramos (2005); Sasaki (1997); Severino (2007); Silva (2010).

A (auto)biografia, sessões (auto)biográficas, registros fotográficos, anotações, análise das narrativas da professora, intérprete de LIBRAS e aluno surdo do Curso de Pedagogia da UERN serão primordiais para garantir operacionalização e a efetivação da pesquisa. A pesquisa no primeiro momento, no mês de setembro de 2012, se sustentou de fontes teóricas sobre método (auto)biográfico, inclusão, educação de surdos, intérprete de LIBRAS, realizadas leituras e fichamentos de conceitos, ideias e discussões.

Foi seguido para a apresentação do projeto de mestrado a intérprete, a qual integra o corpo de funcionários do DAIN/ UERN, a fim de convidá-la para participar como um dos sujeitos da pesquisa, mostrando a contribuição que essa pode dar com o amadurecimento da profissão, a partir dos seus relatos de vida e dos apontamentos realizados pela pesquisadora.

As sessões (auto)biográficas, em média oito, com a professora, intérprete e alunos surdos dependem da dinâmica desses encontros e disponibilidades dessas colaboradoras, o qual a intérprete de LIBRAS, a professora e o aluno surdo egresso da UERN, narraram de maneira (auto)biográfica a sua trajetória de vida e sua aproximação com as discussões sobre inclusão desde a infância até se constituir como sujeitos históricos.

Posterior ao arquivamento de gravação, foi realizada a digitalização e análise das narrativas a luz dos teóricos. A metodologia aspira com esses instrumentos metodológicos alcançar os objetivos propostos pela pesquisa, e permitir uma maior aproximação dos sujeitos da pesquisa sobre o tema abordado. A análise sobre a relação pedagógica será tecida com o auxílio desse método, permitiram os sujeitos narrarem suas histórias de vida, repensarem sobre as mesmas e projetarem mudanças no percurso da sua vida pessoal e/ou profissional.

Chegamos ao nosso destino e concluimos essa viagem com um trecho da poesia “Narrativa” de Cecília Meireles, a qual em versos suavemente recita “Andei buscando esse dia pelos humildes caminhos onde se escondem as coisas que trazem felicidade: os amuletos dos grilos e os trevos de quatro folhas... Só achei flor de saudade”. Não podemos dizer que estamos no fim, a viagem sempre continua, aprendemos com as pessoas e lugares visitados. E

a partir dos vários fatos, percebemos o quanto a educação ainda precisa ser melhorada, aperfeiçoada, pensada para atender a diversidade, algumas mudanças, decisões precisam ser tomadas rumo à felicidade. Para isso, devemos pensar e investir na formação do educador e do intérprete de LIBRAS.

CAPÍTULO 3

HISTÓRIA, VIDA E (AUTO)BIOGRAFIA DO SER PROFESSOR, INTÉRPRETE DE LIBRAS E ALUNO SURDO DO CURSO DE PEDAGOGIA

Percursos, encontros, cheiros, sabores, dessabores, esperanças, descrenças, emoções, lembranças, relações, alteridade, formação, acertos, erros. Todas essas palavras são significativas, elas fizeram, fazem e farão parte das histórias de vidas dos nossos sujeitos da pesquisa. Eles são constituídos por veredas recordativas de momentos oscilantes entre a doçura, a cor, o perfume e a beleza das rosas e da aspereza, a dureza e a dor provocada pelos espinhos. Mas essas marcas contraditórias são edificantes para a construção de cada ser.

Neste capítulo iremos com as vozes, as emoções e as recordações narradas pelos sujeitos colaboradores da pesquisa unir ao fervor das discussões provocadas pelos autores sobre relação pedagógica, inclusão, formação de professores, educação de surdos e do método (auto)biográfico, a fim de verificar como se estabelece a relação pedagógica professor, intérprete de LIBRAS e aluno surdo da UERN, percebendo se está pautada num processo inclusivo de ensino e aprendizagem.

Entendemos a relação ter como pré-requisito a existência de seres, de sujeitos em contato. Não fugindo desse pensamento, a relação pedagógica estabelecida nos espaços escolares, dentre eles a universidade, deve haver a presença dos sujeitos, e esse fato só ocorre devido à existência dos sujeitos e as interações construídas com/por eles: professor, intérprete de LIBRAS, aluno surdo. Essa relação nasce do encontro sublime desses sujeitos no espaço da sala de aula. Por esse motivo, optamos apresentar nos primeiros tópicos as (auto)biografias desses protagonistas, saber como as fases da infância, adolescência e adulta foram tecidas e como essas ofereceram pistas para esses sujeitos se tornarem as pessoas, os profissionais que hoje se formam e se reformam e certamente interferiram, contribuíram para a relação pedagógica estudada nesse trabalho.

Compreendemos que para entender essa relação pedagógica particular, seria necessário a priori conhecer os sujeitos, suas vivências, encontros, sonhos, decepções. Nesse caso, cada sujeito irá apresentar sua (auto)biografia em um tópico. Para só posteriormente, no último tópico, apresentar como aconteceu à interação desses sujeitos e compreender como foi à tessitura dessa relação pedagógica, o que justifica cada sujeito pensar e agir de tal maneira.

Sempre tentando analisar essa relação, aprendizagens e aperfeiçoamentos dessa dinâmica, dos sujeitos.

Procederemos com as falas dos nossos autores da pesquisa, esclarecemos que a ordem das narrativas não significa o grau de poder e importância dos sujeitos, mas o desfecho com as falas do aluno surdo se deve ao fato de analisar como ocorreu a relação pedagógica e o processo de ensino e aprendizagem com a voz do sujeito aprendente. Iremos com sensibilidade e sabedoria ouvir atentamente como a professora, a intérprete de Língua Brasileira de Sinais e o aluno surdo teceram as suas histórias de vida desde a infância, adolescência até culminar com o encontro dessas histórias de vida entre esses sujeitos históricos e se perceberem como atores da relação pedagógica num contexto de um ensino superior.

3.1 Na Vida, na Profissão há Encantos e Desencantos: Narrativas (Auto)biográficas de uma Docente

Lembranças, emoções, saudades, encontros, formação de si e formação docente. Todas essas sensações e palavras permearam as sessões (auto)biográficas com a docente colaboradora da pesquisa. Durante todos os momentos ela expressou alegria, criticidade ao olhar para si, espontaneidade ao falar de si e abertura para as aprendizagens que a vida proporcionou e vem permitindo.

Ao final dos encontros formativos e autoformativos foi solicitado que a professora escolhesse um nome para ser denominada durante o transcorrer da nossa pesquisa, mas foi dado como orientação um nome fictício, o qual representasse o seu *eu*, trouxesse uma carga da sua essência e por isso tive um sentido, um significado para si. A educadora desejou ser denominada de Cendi, um nome de origem indígena, o qual significa luminosidade.

Justifico a escolha, primeiro por trazer minhas raízes indígenas por parte da família do meu pai pernambucano (salgueiro) e segundo por estar sempre buscando ser luminosa no exercício da profissão docente. Busco sempre manter a minha estrela luminosa e radiante, cuidando assim do meu interior e exterior. (Professora Cendi, 20/02/2014)

Fica evidente na sua fala que a escolha do pseudônimo da professora teve um rigor, a opção não foi aleatória, ela buscou atrelar sentido, valor para a sua escolha. Destacamos dois pontos principais na justificativa feita por escrito pela própria docente: primeiro enfatizamos o sentimento de pertença, de raízes de pertencer a um lugar, de ter uma descendência. O fator cultural é muito forte na sua argumentação quando diz “minhas raízes indígenas”, ela afirma se considerar e, por isso, tem consciência que é indígena.

Então, durante todo este escrito a docente entrevistada será tratada de Cendi. E numa segunda questão pontuamos o fato de sua identidade, esse significado “luminosidade”. Essa significação abrange os diferentes segmentos: do ser interno, externo, pessoal e profissional. No âmbito do ser interno e externo, percebemos ela ser uma pessoa de luz, ilumina a todos(as) com sua alegria, descontração, solidariedade, persistência, sonhos. Beleza e encanto, qualidades essas que estende até as cores da sua maquiagem, estampas das suas roupas, acessórios usados para dar aulas. Combinações, essas, harmônicas entre a sua maneira de ser educada e humana ao tratar as pessoas e sua maneira de vestir.

No aspecto pessoal, a docente revela ser uma pessoa persistente, lutadora, esperançosa, a qual acredita e busca realizar seus sonhos. Profissionalmente, ela se reconhece em “estar sempre buscando ser luminosa no exercício da profissão docente”. Ela deseja não ser uma estrela com luz própria no sentido de se isolar, mas compartilhar os saberes, aprendizados com todos, com as demais estrelas existentes no campo da profissão docente. Ela pretende radiar seu fazer pedagógico aos seus educandos e nesse processo de ensinar, e assim como num brilho sem cessar de uma estrela, ela sempre está aberta ao aprender.

Numa tentativa de tessitura, tecer fios que assim como num delicado entrelaçar dos fios nas mãos de um habilidoso artesão, ensaiamos tecer; o perfil dessa educadora. Cendi nasceu no ano de 1982, na cidade de Mossoró, pertencente ao Estado do Rio Grande do Norte. É graduada em Pedagogia, especialista no campo de Currículo em Educação e mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação- POSEDUC da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. É ainda professora substituta do Departamento de Educação, da Faculdade de Educação, da instituição de ensino superior pública UERN e conta com quatro anos de experiência na docência do Ensino Superior.

Na busca de organizar fatos da nossa vida, não de maneira linear e fragmentada, mas, de acordo, com o ciclo de vida dos seres vivos, decidimos estruturar as falas e análises de Cendi da fase da infância, perpassando pela adolescência e culminando na fase adulta com o

momento de experiência de construir uma relação pedagógica juntamente com a intérprete de LIBRAS e o discente surdo. Entretanto, compreendamos nossa vida como uma constante espiral, de ida e voltas, com uma grande atribuição de sentidos e determinantes na nossa formação pessoal e profissional. Assim, damos espaço para a própria docente se apresentar:

Eu sou daqui mesmo da cidade de Mossoró, agora meus pais não são daqui. O meu pai é de Pernambuco e meus irmãos são da Bahia. Eu nasci aqui, eu sou a única daqui, pai pernambucano e irmãos baianos, eu sou uma mistura. Sou mossoroense. Sempre morei na cidade, sempre morei em um bairro periférico. (Professora Cendi, 1ª Sessão (Auto)biográfica, 12/09/2013)

Cendi desvela suas origens, o que ela traz na sua constituição enquanto ser, na sua essência, sua naturalidade de Mossoró/RN, mas também destaca a “mistura” cultural, pois o pai nasceu em Pernambuco e os irmãos no estado da Bahia. Ela enquanto norte-rio-grandense ou Potiguar já nasce num berço colorido. E isso é uma marca na formação de Cendi e é ainda uma referência salutar para iniciarmos nossa discussão sobre diversidade, inclusão e relação pedagógica.

A docente enfatiza no cerne da sua infância ter tido contato com crianças com deficiência, as quais viviam próximas a sua casa, mas destaca pelo motivo da família, vizinhos, amigos e a própria sociedade da época não terem conhecimento e informação sobre inclusão, as atitudes eram as mais adversas possíveis, muitas vezes, alicerçadas por ações excludentes. Cendi assim revela:

Me lembro que dois eram cadeirantes e os outros dois, eu não me lembro qual era a deficiência. Isso me chamava atenção, eles eram crianças, tinha quase a mesma idade que eu, alguns um pouco mais velho do que eu, outros da mesma idade, mas viviam presos, presos dentro de casa. E, assim, isso me marcou muito na minha infância, eu via aquelas crianças sempre por trás de algumas grades (...) Ai às vezes eles fugiam, quando o portão estava aberto as pessoas tinham medo, porque como eles eram criados presos e a gente não entendia bem, na época o que era uma criança com deficiência, o que eles faziam seus comportamentos as pessoas mais velhos, por exemplo, a minha avó dizia que aquilo “pegava” (...) (Professora Cendi, 1ª Sessão (Auto)biográfica, 12/09/2013)

Cendi muito seriamente na sua narrativa revela, de forma, descontente e até lamentando o fato de na tenra idade presenciar esse fato de ver crianças com deficiência, mas

“atrás das grades”. Grades as quais demonstram a concepção da época, a família achava que prendendo a pessoa com deficiência era a solução para eles não fugirem.

Essas grades, essas prisões estavam na concepção dos que assim as praticavam. O problema não eram os sujeitos com deficiência, mas a concepção da família, dos vizinhos, enfim, todos que permitiram as pessoas com deficiência viverem numa subvida. Como diz Freire (2008) como seres oprimidos com as amarras construídas pelo o maior opressor: a sociedade. As pessoas com deficiência quando fugiam dessa “prisão” buscavam uma liberdade para conviver e aprender com o outro.

Fica nítido no seu discurso, a questão cultural passada de avós, pais para filhos. Isso faz as novas gerações, se não quebrar com essas amarras, reproduzir o mito que, por exemplo, se mantiver contato e brincar com pessoa com deficiência isso “pega”. O perigoso e contagioso de “pegar” é a concepção de exclusão e de segregação dos sujeitos, pois se isso acontecer os sujeitos desprezará a diversidade e propagarão a utópica e torturante homogeneização.

Com o processo de amadurecimento de Cendi, da própria crítica a esses acontecimentos e essas práticas circundantes a rua de sua casa, ela reflete algumas questões pertinentes para o processo de quebra de paradigmas, reflexão e processo de abertura para o outro. Compreende essa prática de deixar a pessoa com deficiência presa estar ultrapassada. Cendi critica esse ato, dizendo “qualquer pessoa que ficasse presa teria aquele comportamento”. Concordamos com Cendi, o fato de ser pessoa com deficiência não é o problema para ficarem agressivos, sem falar, insociáveis, ou seja, qualquer pessoa criada isolada fica com essas atitudes.

Um exemplo está contido no filme “O Enigma de Kaspar Hauser”, o qual narra a vida de um sujeito, o qual vivia num lugar escuro, preso e as pessoas o tratavam como um animal irracional. Davam-lhe, apenas de beber e comer. Até que um dia ele conheceu a cidade, mas não sabia andar, falar, expressar seus sentimentos. A interação com as pessoas é que faz ele começar a aprender a ser um humano, “a ser socializado”. Sem socialização qualquer pessoa deficiente ou não fica com atitudes de sede pela liberdade, pela interação, de ver, sentir e falar com pessoas.

É nesse ponto que reafirmamos a necessidade das pessoas com deficiência estar nas escolas regulares, nas universidades públicas. Elas precisam ter a oportunidade de ingressar e se relacionar com os demais alunos, professores e novos saberes, é imprescindível para se

mudar a concepção de deficiência e habilidades desses sujeitos. É seguir por uma rota diferente da exclusão, estigma, superproteção e da “prisão”.

Quando solicitado para narrar sobre suas experiências “além casa”, ou seja, na escola, por exemplo. Era interessante narrar sua infância, e possivelmente, sua identidade profissional, a partir da vida escolar, pontuando seu comportamento, envolvimento da família e despertamentos. Cendi bastante expressiva e com fervor na sua fala realça:

Aquilo ficou muito marcado na minha infância e relacionando também o processo escolar, né também durante o meu período de infância eu me lembro que eu sempre fui bem estudiosa, eu vejo pelas fotos, eu e minha mãe sempre comenta e meu pai também. Minha mãe era aquele tipo de pessoa muito pedagógica, sempre muito exigente, sempre acompanhava as tarefas escolares, sempre assim querendo saber de tudo, sempre ia na escola. Ela não é professora, ela não tem a formação de nível superior, tem o fundamental, como é... o básico, o Fundamental Menor. Mas ela já sabia a importância, ela já tinha esse despertamento para a importância da educação (...) Perguntava o que estava acontecendo, se eu estava me saindo bem e eu acho que isso é muito positivo para a minha formação, porque ela conferia muito importante a educação, eu também incorporava esses valores que ela tinha. Meu pai também, mas dentro das limitações dele. (Professora Cendi, 1ª Sessão (Auto)biográfica, 12/09/2013)

Ela frisou gostar desde pequena estudar e revela o pai ser mais “intolerante” e a mãe, mesmo sem ter formação, mas era bastante pedagógica na maneira de conduzir, orientar os filhos para os estudos. Destaca que o pai por sair cedo para trabalhar e voltar tarde, sempre quem se dedicou a casa e a educação dos filhos foi em maior intensidade a mãe. Ela ajudava nas tarefas de casa, na confecção de cartazes, na feitura dos desenhos, afirma que a mãe tinha uma grande habilidade para isso.

Nessa extensão de acompanhamento escolar, o pai não podia na semana. Então, no final de semana, ele sentava debaixo de uma árvore que tinha na casa, com ela e um irmão três anos mais velho para estudar Português e Matemática. Cendi, assim como lembranças dolorosas e engraçadas, recorda o fazer “pedagógico” do seu pai, quando diz que “ai a gente ia fazer o ditado de palavras, depois ditado de frases [risos]; ai depois tabuada, ia somar a tabuada, tinha que acertar, se errasse um bolo na mão era ou se não ficava de castigo”.

A concepção pedagógica do pai de Cendi era bastante tradicional. Ela confessa por ser sempre estudiosa, acertava constantemente todas as questões. Diferente dessa situação, encontrava-se seu irmão. Ela ficava triste em ver seu irmão com baixo desempenho e,

certamente, sendo castigado. E todo final de semana era realizada essa prática pelo seu pai, para saber quem realmente estava aprendendo.

Ela e seu irmão estudavam numa mesma escola pública da cidade e ainda na mesma sala, mas devido ao histórico de reprovações, ela acabou ficando a frente do seu irmão. Cendi certifica, possivelmente, o seu irmão ter dificuldade de aprendizagem e as docentes da época não sabia como auxiliá-lo nesse bloqueio. Para eles era mais fácil apontar o erro, comparar com a irmã. Essa prática contribuiu positivamente para a identidade de Cendi, pois ela buscava se superar a cada dia nos seus estudos; e negativamente para seu irmão que cada vez mais sua autoestima ficava baixa, ele não conseguia aprender e acumulava reprovações.

Certamente, todas essas experiências do seu lar e da escola contribuíram para a formação pessoal e profissional de Cendi, pois como docente de um aluno surdo, buscava na sua relação pedagógica compreender as necessidades do discente, não fazia comparações, possuía uma tendência pedagógica mais sociointeracionista, entendia o aprender mediado pelas relações entre os sujeitos. Um fato concreto disso é quando Cendi aumentava o prazo da entrega dos trabalhos do aluno surdo, pois ele levava mais tempo para a intérprete ler com ele o texto em Português, retirar as ideias centrais e realizar o solicitado pela docente. Ela procurava agir, de acordo, com o Decreto Nº 3298 de 20 de dezembro de 1999 da Lei Nº 7853/89, o qual garante no seu Artigo 27 o tempo adicional para adaptações de provas e apoios necessários aos discentes com deficiência do Ensino Superior.

Quando questionada sobre a realidade da escola que eles estudavam e se nessa havia alunos com deficiência, Cendi mergulha nas suas recordações em busca de alguns fatos relevantes, embora não lembre totalmente do momento, mas considera esse bastante importante para o seu processo formativo e autoformativo.

Eu me recordo bem de um menino que tinha uma deficiência mental que ele morava lá no bairro e estudava nessa escola. Ai, assim, as pessoas chamavam né, o “doidinho”, o “lesado” né. Sempre falava dessa maneira com palavras desagradáveis. Ele era muito inquieto, ele chamava atenção na escola, ele era inquieto ficava andando pelas salas, pelos corredores não queria ficar dentro da sala e ele tinha uma amizade com esse meu irmão. (Professora Cendi, 1ª Sessão (Auto)biográfica, 12/09/2013)

Embora a sociedade ainda alimentasse alguns estigmas, rotulações quando o aluno com deficiência mental era chamado de “doidinho”, o “lesado”. Nessa argumentação fica latente a questão da inclusão ascendente, o ingresso de pessoas com deficiência já existia,

todavia constatamos a formação de professores e a própria escola estarem tentando acompanhar esse processo. O irmão de Cendi era amigo da criança com deficiência e, certamente, foi uma aprendizagem para ela e para seu irmão. Ela começou a ter ele também como referência de apesar dele não ser muito estudioso, mas era um ser com alteridade, o qual olhava o próximo.

Na vida de Cendi, um dos fatores determinantes para esse seu “olhar de águia” para a diversidade, foi o convívio familiar encontrado em casa com a mistura entre culturas, etnias diversas; e também nesse contato com um primo com deficiência visual, o qual hoje trabalha no Centro de Atendimento ao Deficiente Visual- CADV.

Embora Cendi na sua infância não tivesse um contato mais frequente com esse seu primo, mas a ocorrência de saber que tem esse parente, conhecê-lo e o diálogo que a família dela estabeleceu com ele, tornou um diferencial na construção do seu perfil humano e inclusivo. O contato com pessoas com deficiência desde a mais tenra idade favorece o não estranhamento do diferente, e permite pensarmos num mundo heterogêneo e em práticas mais inclusivas.

A vida religiosa na infância, segundo Cendi também a auxiliou nesse processo de sujeito ético, imbuído de valores. Os quais se estendiam aos que eram aprendidos em casa e até mesmo na escola. Eram saberes do cotidiano, mais transcendentais, espirituais, alguns que a própria Palavra de Deus traz com os exemplos de Jesus. Assim, Cendi afirma com felicidade ter dito mais esse espaço formativo na sua vida:

Assim é eu digo que a igreja na minha via contribuiu muito, eu sempre foi uma pessoa muito religiosa. Logo eu gostava muito de estudar e aí eu ficava procurando outro lugar para ir estudar também e aí tinha as escolinhas dominicais na igreja Católica e aí eu comecei a ir estudava a Bíblia, tinha que fazer as atividades, e eu adora fazer as atividades (...) fazia muitas atividades, escrevia, eu fica é... orientando as minhas colegas, ajudando a fazer as atividades e assim eu desenvolvi muito essa questão da atenção ao próximo, acessibilidade, a partir do momento que foi inserida nos grupos (...) Fui para uma Igreja Evangélica e lá continuava com o mesmo discurso de fraternidade, de amor ao próximo. (Professora Cendi, 2ª Sessão (Auto)biográfica, 26/09/ 2013)

Para além dos valores assimilados nessa vida cristã de “acessibilidade, amor ao próximo, essa questão da igualdade, da fraternidade”, Cendi enriqueceu seu repertório de

leitura, disciplina em frequência nos encontros e responsabilidade com as atividades desenvolvidas nas Escolas Dominicais. Características imprescindíveis numa docente que mais tarde se desvelava. É necessário, formar docentes com prática assídua de leitura, a formação deve ser continuada, a disciplina em sala de aula e a responsabilidade para com o seu ofício.

Algumas experiências foram edificantes para o processo formativo e autoformativo de Cendi: contatos com a leitura, ser monitora e palavras de estímulo por parte dos pais e professora favoreceram esse processo do lapidar de si. Cendi com empolgação e saudade da época dos primeiros aprendizados revela:

Eu me lembro bem que na escola, eu com 5 anos já sabia ler, ler assim decodificar, não era ler na forma do letramento como a gente vê hoje, mas decodificar já, eu lia livros e isso me dava uma certa autonomia, um certo poder, eu me achava assim, eu me achava [risos] mais poderosa que as amiguinhas que ainda não sabia ainda e a professora sempre colocava assim como tinha muitas crianças com dificuldade, ela pedia para que eu ajudasse, né a professora quando as crianças que ainda não sabiam ler, eu era tipo uma monitora da professora eu gostava que isso me dava um certo “poder”, eu gostava demais disso. E eu fui me identificando, eu imitava a professora. Eu percebo, isso eu tinha de 6 anos, 7 anos, e eu percebo que naquele momento eu pude ir me identificando com a profissão docente, porque imitava a professora e eu fui alimentando aquele desejo e aí minha mãe dizia “essa menina vai ser professora” e o meu pai dizia “essa menina vai ser professora” e na minha família tinha outras professoras também por parte do meu pai, já por parte da família da minha mãe, não. Mas por parte do meu pai, eu lembro que ele sempre dizia “ah, eu tenho sobrinhas professoras, elas gostam muito de ensinar”, eu tenho tias professoras por parte de pai e eu percebo que isso alimentou ainda mais esse meu gosto pela docência, relacionado com esse aspecto que eu sempre gostei de ensinar desde criança aos meus colegas. (Professora Cendi, 2ª Sessão (Auto)biográfica, 26/09/2013)

Assim como o significado do seu nome Cendi representa luminosidade, ela já radiava os seus primeiros feixes de luz. Aos cinco anos, Cendi já lia, ajudava os colegas de turma que estavam nesse processo e iniciava seu percurso de imitação, tinha como referência a professora da época, existia uma admiração por parte de Cendi pela maneira de “ser docente” externado por sua professora do Primário. Os pais, de maneira, não intencional, ficavam admirados das habilidades e destrezas apresentadas por Cendi e profetizavam dizendo que ela seria uma docente quando crescesse.

Seguindo para as narrativas referentes à fase da adolescência, Cendi evidencia ter sido uma transição passar da infância para a adolescência. Confessa as suas lembranças estarem

muito relacionadas à família e à escola. Ela afirma ter sido uma adolescente caseira, gostava mesmo era de estudar. Cendi recebia em sua residência grupos escolares e denota “nessa questão da inclusão que eu posso assim fazer uma relação, eu sempre tive uma ‘tendência’. Não sei, se a palavra, é bem essa uma ‘tendência’ para ajudar o outro”.

Diferente da menina Cendi obediente, bem comportada, quietinha; Cendi adolescente era muito “rebelde”. A adolescência Cendi diz “eu sempre foi muito assim de justiça, igualdade, né também nas questões de grupo, de nota eu sempre fui assim brigando pela igualdade da nota, pelo tratamento igual e aí eu me lembro bem na questão da rebeldia na adolescência”. Fica visível na narrativa de Cendi essa ruptura entre a infância e a adolescência, pois seu comportamento na sala de aula sofreu algumas alterações, ela questionava mais, começava a fazer as suas primeiras críticas em diversas situações de sala de aula.

No período do Ensino Médio, Cendi prima pelo acontecimento de ter nessa escola pública alunos com deficiência física e lembra-se de tê-los visto na academia. Rememorou a sua adolescência e ter ficado feliz com o fato de olhar para trás com as dificuldades do tempo de escola, hoje ele ter superado os obstáculos e ter ingressado numa universidade. Cendi com alegria nos seus olhos e expressões afirma que:

Chegando lá me deparei com várias pessoas com deficiência, né e eu percebi ali exatamente naquele momento, eu vi ali dificuldade de andar, porque um tinha uma deficiência física, dois deles tinham uma deficiência física. Hoje eu vejo eles sempre aqui na universidade fazendo faculdade eu não sei qual, mas dois que ficou bem guardado na memória. (Professora Cendi, 2ª Sessão (Auto)biográfica, 26/09/ 2013)

Ficou guardada na memória de Cendi na escola que estudava ter alunos com deficiência. Rememorou toda a trajetória de luta para esses e ela terem conquistado seu espaço no Ensino Superior. Essa vivência foi salutar para o processo de sua formação e essa recordação fundamental para sua autoformação, pois ela analisou o passado, a partir dos seus arquivos mentais e mobilizou os seus saberes, a sua concepção.

Cendi continuava com êxito nos seus estudos, era recorrente o recebimento de elogios, de incentivos, de motivações por parte dos professores e da família. Durante seu Ensino Médio, embora não soubesse qual carreira desejar seguir, ela dava aulas particulares na sua casa e um dos seus alunos era deficiente físico. E foi um grande aprendizado para ela, mesmo sem ter estudos, formação nessa área, mas foi uma aprendizagem significativa.

Mas com esse garoto eu tinha o contato diário, eu dava aula com ele de reforço e eu tinha esse contato diário e a partir daquele momento, já foi despertado em mim o desejo pela docência, mesmo antes mesmo de fazer o vestibular, eu já estava naturalmente ligada à docência, né e nessa docência tinha uma pessoa lá, uma criança que tinha uma limitação física, e eu e a mãe dele era muito preocupada com ele, né é tanto que ele estudava numa escola regular e ela me procurou para mim dar um reforço, um acompanhamento. (Professora Cendi, 2ª Sessão (Auto)biográfica, 26/09/2013)

Destaca-se nessa fala, a questão dela refletir que esse fato foi um dos decisivos para ela seguir para a docência, embora ainda não tivesse concluído o Ensino Médio. Despertou para a inclusão, viu a capacidade do aluno, organizou melhores estratégias de ensino e tentou auxiliá-lo nesse processo de aprendizagem. Além do esforço e determinação da criança, a parceria com a família também foi imprescindível para o bom desempenho do aluno.

Essa vivência de ensinar educando com deficiência permitiu fortalecer essa apreciação pela diversidade, compreender os seres pelas suas singularidades, possibilidades. Tudo que ela foi aprendendo no seu ensaio de uma docente, ela agregou quando no ensino superior ensinava um aluno surdo, incrementando a relação pedagógica que a cada dia era estabelecida. Aguçou o seu olhar intenso e dedicado para com o outro com limite sensorial. Atentou para a aprendizagem de LIBRAS, intensificou o trabalho com o visual.

Quando concluído o Ensino Médio, Cendi argumentou ter realizado alguns testes vocacionados, mas no seu *eu* não tinha despertado para nenhum curso. Não sabia para qual curso prestar vestibular, mas mesmo assim tentou fazer seu primeiro certame. A respeito desse acontecimento, Cendi disse “mas ai, eu fiz vestibular para uma coisa que não tem nada haver com o que eu gosto. Ciências Biológicas, imagina? Quando eu me lembro disso eu rio sozinha (risos)”. Ela disse que era o curso que ela menos deveria ter optado, pois durante o Ensino Médio tiveram muitas greves e intensa falta de professores de Matemática, Química, Física e Biologia.

Posteriormente, Cendi ficou desapontada com o resultado insatisfatório e decidiu não tentar novamente o vestibular no ano posterior. Seguiu, então, rumo ao comércio. Trabalhou numa loja, mas sempre ela tinha dificuldades, pois não se identificava com esse ofício de vendas. Entre os anos de 2001 e 2002, partiu, então, para o trabalho em escolas privadas, inicialmente para trabalhar com a limpeza, e depois como professora. E mesmo sem ter a formação necessária para tal atribuição, ela relata a sua primeira experiência docente:

Eu lembro que eu fui trabalhar nessa escola, trabalhar lá, ser professora dar aula no 4º ano, 4ª série. E, aí, eu “Valha me Jesus!” Eu gostava de dar aula, eu adorei aquele espaço, ter minha sala de aula, meus alunos. Gostava demais, mas percebia que algo faltava. Eu já tinha nessa época 19 anos e aí eu gostava, mas ao mesmo tempo eu sabia que eu não sabia. Eu sabia que estava fazendo alguma coisa ali que é justamente conhecê-los. Precisava estudar as teorias. Ali era somente um ativismo, uma prática que eu estava atuando, mas sem sentido para mim. Quando eu via que tinha pessoas que já tinha formação, eu já comparava com a minha prática, era totalmente diferente. Eu percebia... Algo falta e eu acho que a partir daí que eu fui começando a me interessar pela Pedagogia. (Professora Cendi, 2ª Sessão (Auto)biográfica, 26/09/ 2013)

Percebemos nesse momento dois sentimentos tomarem de conta de Cendi, pois se sentia feliz e incomodada ao mesmo tempo com a sua ação pedagógica. Ela estava feliz ao realizar um trabalho com crianças, ter sua própria sala de aula, seus alunos, mas estava incomodada com sua inexperiência, sentia que faltava algo... uma formação inicial e continuada.

Ela hoje reflete “ali era somente um ativismo, uma prática que eu estava atuando”, e por esse motivo a ação pedagógica não tinha sentido para ela. Cendi tinha consciência do poder da relação teoria e prática, por sua curiosidade e inquietação comparava sua experiência com as dos seus colegas com formação e experiência em sala de aula. Iniciava seu caminho rumo à carreira docente. Daí, também, nasceu o seu anseio em cursar Pedagogia.

Na sua experiência de sala de aula, Cendi afirma ter uma boa relação afetiva com os alunos, mas também tinha problemas no seu fazer “realmente era o que eu tinha mais dificuldade nas relações de indisciplina que mostrava naquele momento da aula. Eu imaginava, na minha mente, que eu ia planejar a aula e pronto ia sair tudo perfeito”. Ela reflete a sua imaturidade docente, pensar que tudo planejado poderia ser executado, como numa fábrica, a qual lida com produtos, objetos. Lidar com seres humanos é diferente, é imprevisível.

Segundo Tardif e Lessard (2012) há vários tipos de relação. Na sala de aula é peculiar os sujeitos são diferentes, são seres históricos, críticos, subjetivos e, portanto, há uma interação, há situações inusitadas, o foco está na aprendizagem; diferente de uma fábrica onde tudo é premeditado, as pessoas realizam trabalhos repetitivos, sem pensar, a interação basicamente não acontece, o objetivo é o produto.

Marcel Postic (1990, p. 68) apresenta a relevância do docente, entendendo o aluno como ser histórico e partícipe do processo de ensino e aprendizagem, considerar nessa relação não apenas os saberes, os conhecimentos, a lógica, mas também a afetividade construída nesse caminhar pedagógico, quando nos diz “a passagem da mediação intelectual à mediação afectiva na concepção do papel do docente põe em evidência que se sentiu a necessidade de restaurar a via afectiva no domínio escolar, de reencontrar a verdade de uma relação humana que não separe mais a razão e os sentimentos”.

Numa segunda instituição educativa privada ela foi contratada para ser do Apoio, limpar os diversos espaços da escola. Após a diretora e professora perceber a habilidade que Cendi foi demonstrando com a sala de aula, algumas sugestões dadas a essa, culminou num convite para compor o quadro de docentes desta instituição educativa. Cendi narra enfaticamente que:

Nessa eu fiquei mais tempo, eu acho que nessa eu fiquei quase um ano, nessa escola passei mais tempo lá. Ai, eu fiquei bastante tempo eu fui me aprimorando e fui vendo “Não! É isso mesmo que eu quero. Eu acho que eu quero a docência mesmo, fui me identificando, eu gostava, mas continuava com os desafios, os saberes, planejamento como fazer? Eu não estava estudando. (Professora Cendi, 2ª Sessão (Auto)biográfica, 26/09/ 2013)

Inferimos, desde cedo, Cendi ter essa característica de parar e refletir sobre a sua prática em diversas situações no seu percurso de vida. Embora não tivesse orientação teórica para tal ato, mas sua criticidade e desejo de fazer sempre o melhor proporcionava-lhe momentos de autorreflexão, como nos propõe Freire (2008). Isso era algo positivo, porque alavancava seu potencial e a arrastava para novos horizontes, ao País do Conhecimento. Ela cada vez mais desejava ir estudar em uma faculdade e fazer um curso de licenciatura, estava fervilhando a vontade de seguir na carreira docente, mas de modo mais aprimorado, mais sistematizado, formal.

No próximo exame de vestibular na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte-UERN, Cendi decidiu ir prestar o certame para o Curso de Pedagogia, tinha algumas experiências e estímulo por parte da diretora da última escola que lecionou. Entretanto, alguns entraves e motivações ela enfrentou quando revelou aos pais que iria tentar o vestibular para Pedagogia:

Ai nessa época, eu acho que eu já tinha 21 anos era... por aí. Ai houve um vestibular, eu não tive dúvida, “eu vou fazer para essa Pedagogia da diretora” ai eu coloquei para Pedagogia, ai vou ai que ela deu maior apoio. Meu pai apoio, mas nem sempre ele apoio a docência, dizia que eu ia morrer de fome. Ele sempre dizia “minha filha, você vai morrer de fome”. Você estuda tanto, vá fazer um outro curso. Um curso de Informática que dar dinheiro, Engenharia, essas coisas. Ele gostava de curso que dar dinheiro. Ai eu dizia “Pai, mas eu não gosto! Eu não gosto dessa área. Eu não tenho domínio. Muitas dificuldades na minha formação”. Na área de Exatas e não senti vontade mesmo de atuar nessas áreas de exatas. Eu acho que a minha formação sempre foi mais ligada à área de Ciências Humanas. Ai ele não entendia isso. Minha mãe, não, ela já aprovava e tudo, mas ao mesmo tempo ele dizia “você tem outras pessoas professoras tias, primas, aposentadas, tias aposentadas” por parte do meu pai. Então, ele dizia “É... então você puxou a elas”. (Professora Cendi, 2ª Sessão (Auto)biográfica, 26/09/ 2013)

Alguns elementos são relevantes na fala de Cendi: primeiro, a questão da decisão de prestar vestibular para Pedagogia, isso já era um passo de sua maturidade. Segundo ponto, refere-se à posição da família perante a preferência da filha pela docência, o pai defendia a posição dela ir “passar fome”. Isso revela a concepção dos pais de Cendi e também da queda no status do ser professor. Ramalho (2004) aponta nos últimos anos, alguns fatores serem estimuladores para que isso aconteça e um dos motivos para tal são os baixos salários.

E ainda quando o seu pai quase convencido da filha seguir a docência, ele acredita ser algo hereditário, vocacional, predestinada quando afirma “É... então você puxou a elas”. Lourenço Filho (2001) aborda não haver vocação para a docência, “um chamado”, mas que isso é formado, a partir das práticas sociais, as quais formam competências e habilidades para tal profissão.

Cendi narra ter prestado o vestibular, ter gostado das provas e após todo esse processo recebido o resultado de aprovação. Iria cursar durante quatro anos o Curso de Pedagogia, no *Campus* Central da UERN. Assim, no 3º período do Curso, ela fez uma seleção e passou para ser bolsista de uma escola do Estado. Ela descreve a conquista e os aprendizados obtidos na sua nova empreitada:

Ai eu peguei bolsa (...) numa escola bem difícil do meu bairro também, uma escola CAIC, num tem um escola CAIC aqui em Mossoró. Foi um aprendizado imenso a pesar que eu recebia tudo no fim do ano, servia como laboratório para mim, eu nem me importava que eu ia receber lá para o fim do ano. (...) Ai mas eu preferi no CAIC lá era o que eu queria, lá era um espaço público, lá eu tinha formação. Eu ensine tudo que você imaginasse, a gente chega bolsista a gente ensina sempre o Fundamental, Ensino Médio e EJA. Todas as disciplinas era o que faltasse: Geografia. Menina, eu tinha que aprender, eu tinha que desenrolar aquilo ali, né. Ai foi muito positiva a

minha formação que eu tive uma noção já da EJA, já tive uma noção do Ensino Fundamental dos Anos Finais, já tive uma noção de Ensino Médio, de Geografia, Filosofia, Sociologia. Coisas até que extrapolavam a Pedagogia, mas era o que estava precisando, então eu tive que me adequar. Assim convivi com a violência, tinha tiroteio dentro da escola (...) (Professora Cendi, 2ª Sessão (Auto)biográfica, 26/09/2013)

Cendi expondo suas colocações sobre o período, a qual foi bolsista, ela atribui muito aprendizado as experiências construídas nesse espaço educativo, mesmo com todos os empecilhos físicos, a qual a escola passava. Os saberes ali adquiridos foram fundamentais para Cendi relacionar a teoria ensinada pela manhã em sala de aula do Curso de Pedagogia com a prática construída no turno vespertino na sua própria sala de aula, a qual denominou de “laboratório”. Ela explica que chama assim, não pelo fato de ser um espaço fechado, isolado, mas de ser um recinto de experiências iniciais, descobertas e aprendizados. Era um constante exercício de aprender e refletir sobre a sua ação pedagógica mesmo ainda sendo uma licencianda.

Durante o Curso de Pedagogia, na grade curricular antiga, o estágio acontecia no 7º período, ou seja, ao final do Curso. Muitos que não tinham experiência se questionavam dessa estrutura, não se identificavam com o Curso no final dele. Situação adversa foi a de Cendi, ela com as experiências anteriores ao seu ingresso na academia e de bolsista durante todo o Curso permitiu um vasto leque de experiências, saberes construídos.

Entretanto, algumas discussões nas diversas disciplinas, como por exemplo, sobre os tipos de deficiências, inclusão, diversidade era defeituosa no seu Curso, era um lacuna que os acompanhava no estágio e ao término do Curso. Desse modo, Cendi com olhar desbravador relata:

Ah! Mais faltou isso, mas no momento a gente conseguia perceber algumas dificuldades, por exemplo, a gente via muito pouco sobre a diversidade, sobre inclusão e eu me lembro que no meu estágio eu tinha um aluno surdo, no meu estágio nos Anos Iniciais lá no CAIC. Menina! E aquilo ali me incomodou demais, porque a discussão era muito vaga. Mas tinha até Verinha que está aposentada, foi nossa professora. Muito boa! Ela tem uma vivência muito boa! Ela tem um filho, né com Síndrome de DOWN. Então, Verinha, ela foi assim... ela me causou muita inspiração pela inclusão, ela foi uma referência para mim. Inclusive na época ela que iniciou o processo de abertura do DAIN, era aqui na Pedagogia, eu era sempre lá dentro, ela me pediu para fazer cartaz, eu participei desse processo de abertura da salinha ali. Eu me identificava, me relação é muito boa com Verinha, mas era muito pouca, a gente não tinha aquele leque de variedade, dentro do currículo que a gente tem hoje de discutir essas questões. No meu estágio isso foi crucial para lidar com esse aluno surdo, eu não sabia nada de LIBRAS, nessa época

acho que nem existia Curso de LIBRAS como tem hoje com facilidade. E o aluno não sabia, a mãe não levava para o acompanhamento. Então, ele era agitado por não ter compreendido, nem a gente compreender ele. Então era muito difícil, era minha inquietação, eu ficava muito inquieta com isso eu procurava minha orientadora que era Auxiliadora e ela me dizia “A meu Deus, vamos procurar o alfabeto para você mostrar”. Eu me lembro que mesmo com tempo incipiente eu procurei alguma coisa para incluir esse aluno, eu e lembro que eu levei o alfabeto, na época a gente tinha dificuldade de levar multimídia, essas coisas, nem existia nas escolas, mas aí eu levei em papel mesmo impresso, o alfabeto todo em LIBRAS e fiz uma aula para todos. Aquela aula que a gente faz e da certo, assim até relatei. E deu certo, menina, ele ficava muito feliz, eu me lembro que ele ficava bem feliz. Sorridente e os outros adoraram. Porque era um alfabeto lúdico, com desenhos. Todos gostaram daquela aula e inclusive foi o dia que a minha professora foi, então ela gostou muito da minha atenção que eu tive para esse aluno ser incluso. (Professora Cendi, 2ª Sessão (Auto)biográfica, 26/09/2013)

Nessa narrativa fizemos questão de colocar por inteiro a sua descrição do momento do estágio de Cendi, porque sentimos o quanto essa situação foi formativa para ela, foi realmente um divisor de águas sobre inclusão. Então, enquanto graduanda Cendi realça vários fatos: das discussões sobre inclusão serem “vagas”; experiência de ter um discente surdo no estágio; da sua aproximação com uma professora do Curso e iniciado o processo de tê-la como referência no âmbito da inclusão; sua contribuição, embora tímida, mas pontual para o DAIN.

Outras questões referem-se aos seus questionamentos e constantes buscas por aperfeiçoamento e fazer com que o aluno surdo fosse incluído nas suas aulas. Ela teve a sensibilidade de perceber o fato da agitação do surdo, não era culpa dele, mas da relação pedagógica que não acontecia devido à barreira da comunicação, quando diz “ele era agitado por não ter compreendido, nem a gente compreender ele”, a culpa é de todos (professor, aluno surdo e escola); inquietação dela na sua prática; diálogo com a orientadora e aula com o uso do Alfabeto em LIBRAS. Esse momento permitiu o encontro de todos(as) e as aprendizagens foram compartilhadas.

Mencionamos nesse fato os estudos de Marcel Postic (1990) e Cordeiro (2011) sobre a relação pedagógica constituída e fortalecida pelos sujeitos. Seres de atitudes, dinâmicos, pensantes, com conflitos nessa interação, porém estão intrínsecos na relação com o saber, criam vínculos. Essa relação se recria, se refaz e permite que os sujeitos envolvidos nessa também se reformem. Certamente, essa relação pedagógica, a qual Cendi travava antes de ter a oportunidade de ensinar um discente surdo foi totalmente diferente a partir do momento desse ocorrido. Essa situação revolucionou o planejamento, a dinâmica da sala de aula,

sacudiu a sua formação inicial. A fez atentar para a diversidade da sala de aula e das relações estabelecidas nessa.

Foi salutar sua iniciativa, pois ela não disse “eu não fui preparada para isso”, ela sabia que não fora, mas buscou, foi atrás dos saberes necessários para fazer o discente surdo de a Educação Básica participar das aulas. Isso foi digna de uma autonomia de uma docente que estava se constituindo não apenas por finalizar um Curso a nível Superior, mas de abertura para novas aprendizagens.

Em toda a sua graduação, Cendi foi bolsista e, portanto, despertou para o desejo de ser docente do Ensino Superior. Embora considerasse algo impossível, ela alimentava esse anseio e no seu entorno algumas pessoas como professores e amigas contribuíam para fazer crescer esse seu sonho. Assim, ela enfatiza “porque como eu já tinha essa vivência inicial na escola pública, eu percebia “n” dificuldades, eu sabia que ia ser difícil. Então meu sonho não era trabalhar lá, era trabalhar no Ensino Superior. Ah, audaciosa, né!”.

Antes de concluir o Curso em 2007, ela não se contentava apenas com a formação inicial, já projetava seu futuro campo de trabalho bem como planejava fazer a seleção para a Especialização em Educação da UERN. Então, fez o certame em nível de Pós-graduação *Latu Sensu* e passou na Especialização, na linha de Currículo e Ensino. Essas novas veredas revelam que esse curso permitiu outras aprendizagens, conhecimentos adquiridos, o qual preencheu as lacunas da graduação. Cendi se lembra das professoras, como a doutora Ana Lúcia Oliveira Aguiar, a qual incentiva as alunas a estudar e ensinava-lhes o amor pelas estradas da inclusão, diversidade.

Ela enfatiza o fato de seu projeto de pesquisa ser sobre o livro didático de História “a transposição didática desse livro, dessas imagens, desse conteúdo, dos termos pejorativos, as imagens no livro de História”. Nesse momento, embora Cendi não tratasse especificadamente sobre inclusão, mas estava investigando sobre como o livro didático de História de uma escola pública e a transposição didática da professora permitia valorização da diversidade, minimizar apelidos, práticas excludentes aos negros.

Cendi fez várias observações na mesma escola no tempo do estágio da graduação, no 2º ano e percebeu o aluno surdo ainda frequentar a mesma turma. Como conclusão da sua pesquisa de Especialização expressa “senti uma grande dificuldade por parte da professora, dessa professora, desse contexto em fazer essa transposição didática somente ler o que está ali

e não buscava assim outros recursos”. A postura tradicional da docente e o livro didático adotado impediam de se ter uma aula com fios que tecessem uma rede firme e multicolor.

Posterior a Especialização, Cendi idealizou e investiu nos seus estudos para passar num concurso e ensinar numa escola pública. Alcançou, assim, a aprovação em dois concursos: um em Grossos/RN e outro no Porto do Mangue/RN. Mesmo com todos os desafios de adaptação a cidade litorânea, ela se sentia realizada no seu novo trabalho, mas nunca se esquecendo do seu propósito maior, o qual era ser docente do Ensino Superior.

Com três meses lecionando nessa escola em Porto do Mangue foi aberta uma seleção para professor substituto da Faculdade de Educação na UERN. Cendi mesmo temerosa em participar da seleção, resolveu tentar e o resultado foi exitoso. Obtida a aprovação, já começará a ensinar na UERN, ministrando a disciplina de Estágio Supervisionado, no 5º Período, o qual acontece na Educação Infantil. Cendi revela que ao iniciar a docência se via ainda muito como aluna e não como professora, somente de forma gradativa foi assumindo a postura de uma docente em nível Superior.

A professora alude a dificuldade de conciliar o trabalho no Curso de Pedagogia pela manhã, às vezes, também à noite, e à tarde ensinar na Educação Infantil. Os níveis de ensino, a realidade e as cidades eram diferentes, tendo que a educadora se adaptar com a nova dinâmica de jornada, a qual lembra ainda: tinha o filho, o marido e a casa para cuidar. Apesar das adversidades, Cendi com sua capacidade de percepção conseguiu obter um bom êxito nas suas duas jornadas, pois ela buscou um elo que unisse um ao outro e facilitasse o seu trabalho, o seu exercício de reflexão.

E esse foi justamente ambos ofícios perpassarem pela discussão da Educação Infantil. Cendi tinha a prática da sala de aula de uma Educação Infantil da realidade do Porto do Mangue e os graduandos estavam nesse processo, viam na sua orientadora uma referência de docente, a qual trazia para a sua aula repertório de questionamentos, situações de sala de aula. Isso contribuiu para o estágio dos alunos, eles necessitavam de teoria e prática. E isso Cendi demonstrava, pois trabalhava tanto o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI, discussões sobre o RCNEI para ensinar crianças com Necessidade Educacionais Especiais- RCNEI/NEE, bem como trazia sugestões de aulas, exemplos práticos do chão da sala de aula.

Nos anos subseqüentes teve a oportunidade de ministrar a disciplina de “Educação para a Diversidade”, “Educação e Multiculturalidade”, “Procedimentos de Intervenção nas

Práticas Educativas”, podendo abranger seu campo de estudo mais sobre a inclusão, diversidade, deficiência, propor um pensar para novas práticas, construir estratégias metodológicas e materiais que atendesse a demanda das salas de aula heterogêneas.

Todas as aprendizagens foram enriquecedoras para Cendi, fez refletir sobre as suas práticas e modificá-las. Tanto a experiência na Educação Infantil como no Ensino Superior corroborou para formar a docente Cendi. Todo o leque de saberes, aprendizados, superações, inacabamento faz e refaz essa docente, a qual hoje se apresenta. Cendi revela não ter tido alunos com deficiência na sua experiência na escola pública de Porto do Mangue, mas teve essa vivência com alunos com dificuldade de aprendizagem e diferentes deficiências na UERN.

Com relação aos discentes com deficiência, Cendi narra ter ensinado dois alunos surdos no Curso de Pedagogia. Esse foi o primeiro surdo a ingressar na universidade e no referido Curso. A docente fala desse encontro com o aluno surdo, a intérprete de LIBRAS e suas angústias, medos e inseguranças docente.

Foi a primeira vez que eu me deparei, eu não sabia nem o que era uma intérprete, né escutava falar, mas nunca tinha visto uma intérprete, quando eu vi ela na sala, eu disse “Você é aluna?” ela disse “Não eu sou intérprete. Esse aluno é surdo” e eu “é,é”. Aquilo ali para mim já foi um sacolejo, um choque “Meu Deus e agora eu vou ter que aprender!” ela falou “Não, professora eu tô aqui para ajudar, eu vou interpretar, mas se quiser pode fazer a sua comunicação com ele!”. E aí eu converso foi bem difícil. Eu lembro quando eu ia fazer as avaliações, eu sem leitura, foi a partir daí que eu fui buscar mais leitura, buscar me aprofundar mais. E como trabalhar? Como ter essa relação com o aluno surdo? Como trabalhar com ele? Como me dirigir? Como vê a relação dele com os outros alunos? E aí eu fui percebendo que ele tinha uma relação muito boa com a turma, né, ele tinha essa barreira mesmo com os professores, eu percebia que era os professores que tinham mais distanciamento. Entre eles, eles se relacionavam muito bem, falava do pessoal, o pessoal falava e eu achava aquilo “fantástico”. Eu dizia “Menino eu não sei, os meninos tudinho sabe se comunicar e eu não sei” eu decidi fazer LIBRAS, mas o que acontece eu não tinha tempo. (Professora Cendi, 3ª Sessão (Auto)biográfica, 12/02/2014)

Embora, a professora tivesse uma experiência com aluno surdo durante seu estágio na graduação, foi diferente ter um aluno surdo no Ensino Superior, porém ela considerou isso como uma aprendizagem. O diálogo inicial com a intérprete foi relevante fez Cendi, realmente, “sacolejar” os seus saberes e práticas. Foi, então, que Cendi se interessou em estudar sobre a surdez, a cultura surda, a estrutura de LIBRAS e o conhecimento da profissão de intérprete. E essa parceria construída entre professora, intérprete e aluno surdo foi

importante para o processo de aprendizagem e, certamente, contribuiu para um bom êxito do educando.

Em situações práticas da sala de aula, a professora chegava, cumprimentava os alunos e dava as suas aulas, todavia procurava saber da realidade da turma, de cada discente. É relevante esclarecer que todos os docentes da Faculdade de Educação possuem 4 horas/aulas semanais numa determinada turma e turno, ou seja, estão em contato com os alunos apenas uma vez por semana. A intérprete de LIBRAS também se apresenta na porta da sala de aula no máximo de 07h00min, dava “bom dia a todos (as)” posicionava a sua cadeira em direção ao discente surdo, mas num lugar estratégico que todos que estivessem na sala pudessem olhar sua interpretação.

O aluno surdo sentava-se geralmente em uma das cadeiras da frente, em direção ao intérprete, porém numa posição que contemplasse toda a turma. As aulas tinham metodologias diversificadas: debates, aulas expositivas, seminários, avaliação escrita. As aulas, com o recurso do multimídia, auxiliavam bastante na compreensão do educando surdo, pois o recurso visual é um importante componente para o surdo.

A relação pedagógica acontecia de forma fragmentada, à relação tríplice não era dada continuidade. Por mais que existisse um diálogo entre os sujeitos, esse ainda era muito restrito. Para haver inclusão os sujeitos, devem ser pares, necessitam planejar, buscar novas estratégias e possibilidades de interação. Na perspectiva de todos serem e se sentirem partícipes desse processo de ensino e aprendizagem.

Cendi teve outra educanda cega no Curso de Geografia. Desse modo, ela pesquisou sobre a deficiência e encontrou mecanismo para dar uma aula, usando apresentação em slides, mas incluindo a aluna. Cendi, nessa perspectiva, relata “quando você entrar numa sala você diga onde você está, se você está na frente, na esquerda, direita e assim eu fui fazendo. E ela mesma ressaltou, né, que eu era uma professora diferente, estava incluindo ela naquelas atividades e aquilo eu fiquei muito feliz”.

Alunos que não possuíam deficiência, mas faziam parte da diversidade fizeram parte da aprendizagem apreendida com a docência. Cendi diz ter sido professora de alunos homossexuais, com situação de pobreza extrema, religiões diferentes. Todos esses educandos de realidades diversas fizeram a docente aprimorar seus estudos e melhorar as suas aulas, postura e ação pedagógica pautada no respeito ao outro e de cunho inclusivo.

Com o contato e interação com os alunos com deficiência, ela denota mobilizar o saber e despertar nela o desejo de fazer Curso de LIBRAS I e II, fornecidos pela DAIN. Esses sonhos já foram realizados, posteriormente, a turma do aluno surdo. Atualmente, deseja fazer um Curso de Intérprete de LIBRAS e de Braille. Nesse trilhar em busca do conhecimento, Cendi faz mestrado em Educação na UERN, a qual irá organizar a sua (auto)biografia, sua formação, a partir das experiências na Educação Infantil e na disciplina de Estágio na Educação Infantil. Ela já se prepara para o período de qualificação, a qual ocorrerá logo para agosto de 2014 e conclusão do curso para 2015.

Durante todas as sessões (auto)biográficas pudemos perceber que o seu trajeto de vida enveredou por caminhos inclusivos, de lidar com pessoas com diversidade, com deficiência. É uma característica singular de Cendi, sua consciência de inconclusão, como nos ensinou Freire (2008), a todo instante ela busca, faz opções por essa estrada. Ela trilha com constância pela formação continuada, mesmo com os encantos e desencantos da docência, já que ela tinha dupla jornada, tinha família e casa para dar assistência. Faz quatro anos como professora substituta e nem por ser pró-labore fica estacionada, ao contrário, ela tem um desejo incessante de aprender cada vez mais.

Foi necessário reconstituir todo esse percurso histórico de vida da docente, perpassando pela infância, adolescência e fase adulta, através da (auto)biografia, para entendermos a formação, prática de Cendi e como ela estabeleceu a relação pedagógica com a intérprete de LIBRAS e discente surdo. Essa viagem para dentro de si permitiu conhecermos um pouco mais de uma das colaboradoras da pesquisa e ampliarmos o nosso olhar sobre o papel e ação de Cendi na discussão central dessa pesquisa que é a relação pedagógica.

3.2 Minha História, Minha (Auto)biografia de Formação e Prática de Intérprete de LIBRAS

O tecer, o pintar, o declamar, o interpretar, nesses fazeres do cotidiano (Certeau, 1998), encontramos um lugar comum nesses homens, nesses profissionais todos lidam com a sensibilidade, com o olhar delicado, atento, criativo e humano. Assim, mais particularmente é o ofício do intérprete de Língua Brasileira de Sinais- LIBRAS, com todo o seu olhar sensível interpreta o surdo, dar voz e vez para a participação desses na sociedade. Ele tece frases ora

na estrutura do Português, ora na de LIBRAS; pinta a sua cara em defesa do direito do surdo; sai da sua voz a declamação de versos das histórias de vida de inúmeros surdos.

Na realização das sessões (auto)biográficas com a intérprete de LIBRAS, a qual acompanhou parte do processo de ensino e de aprendizagem do aluno surdo do Curso de Pedagogia, *Campus Central*, UERN, foi solicitado que ela escolhesse um nome fictício, já que desejamos preservar os nomes verdadeiros e a imagem dos nossos sujeitos da pesquisa.

Foi pedido um nome, o qual a identificasse no sentido da pertença. Dessa forma, atendendo com o solicitado, ela disse gostar de ser denominada “Clarice”, devido a sua identificação com a poetisa Clarice Lispector. Então, durante toda a narrativa da história de vida da intérprete de LIBRAS neste escrito iremos tratá-la de “Clarice”.

O motivo da opção por esse nome foi devido à autenticidade. A intérprete de LIBRAS se considera uma pessoa autêntica, de personalidade, a qual expressa à liberdade; de não ter medo do amanhã; viver as coisas hoje; gostar do desconhecido, do oculto, do mistério, do que não pode ser visto. Analisamos essa profissional incorporar para o seu *eu* exatamente o que ela faz e deseja para os outros, através do seu ofício possibilita ao surdo à liberdade de expressão e de lutar pelos seus direitos.

No transcorrer da vida de Clarice passearemos desde a sua fase da infância, adolescência até desencadearmos com a fase adulta. Serão destacadas questões sobre a sua origem, sua família, a escola, amigos, religião, contato com pessoas com deficiência, inclusão, diversidade, LIBRAS, aprendizagens, empecilhos, decisão de se tornar intérprete, experiências, acompanhamento de um aluno surdo no Ensino Superior, relação pedagógica com os professores e o aluno surdo.

Um breve perfil de Clarice nesse momento é desenhado... Ela possui Curso Básico de LIBRAS; Curso de técnicas; outro de formação de intérpretes todos cursos foram feitos em Fortaleza/CE. Esta é uma intérprete de LIBRAS, com experiência nos níveis de ensino: Educação Infantil, Anos Finais, Educação de Jovens e Adultos- EJA, Ensino Superior e Mestrado. Possui Proficiência em LIBRAS- PROLIBRAS. Atualmente é Intérprete de LIBRAS concursada da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, a qual compõe a equipe de técnicos da Diretoria de Apoio à Inclusão- DAIN. Recentemente concluiu o Curso em LETRAS-LIBRAS pela Universidade Federal da Paraíba- UFPB. Possui 10 anos de experiência como intérprete de LIBRAS.

Clarice abre a cortina da sua vida, da sua história de vida narrando momentos edificantes na fase da infância. Relata ter tido uma infância tranquila, numa quebrou um braço, uma perna. Sua educação era bastante conservadora, seus pais são católicos assíduos e Ministros da Eucaristia. Ela nasceu no interior do Estado do Ceará, Brasil. Os seus pais se mudaram para essa cidade quando a sua mãe ainda estava grávida dela, nasceu nesse lugar e há 23 anos seus pais moram no mesmo bairro.

Possuíam sete pessoas morando na casa dela. Sendo a família constituída pelo pai, a mãe, uma tia que depois acabou indo morar em Fortaleza, dois irmãos, sua irmã surda e ela. Recordando de modo feliz sobre as qualidades que cada um atribuía um ao outro, revela: “eu era a enjoada, a chata, a perfeccionista; minha irmã era a vaidosa; meu outro irmão era mais fechado; o outro mais novo é o meu braço direito, me dar força até hoje; minha mãe conservadora e meu pai calado, calmo”. Clarice afirma que a sua passividade, jeito de falar manso, ela adquiriu do seu pai e a determinação da sua mãe.

Revela a igreja ter assumido um papel fundamental na estruturação da sua vida, ela contribui bastante na formação e na conduta da pequena Clarice que seus passos primeiros acabaram de dar nessa longa trajetória da vida. Ela diz ainda, devido a esse modelo de educação, na escola em alguns momentos enfrentava o hoje chamado *Bullying*, pois em certas situações na escola os comportamentos de alguns alunos eram diferentes do ensinado na casa dela e acabava ela não sendo aceita nos grupos.

Clarice com convicção exprime seu olhar de escola, confessa ser uma “visão muito individual”, a maioria dos trabalhos eram realizados individualmente. Ela mesma em alguns momentos solicitava aos professores a permissão de fazer sozinha a tarefa. Continua dizendo ter estudado na escola privada, até o 2º ano do Ensino Médio, seu pai trabalhava numa empresa ferroviária e dava-lhe o direito há bolsas de estudo para os melhores alunos e para quem tirasse as melhores notas. Assim durante toda a sua vida escolar ela conquistou essas bolsas, devido seu bom êxito nos estudos.

Constatamos o quanto na vida escolar de Clarice, ela viveu e ficou sozinha. Interagia pouco com as outras crianças, existia uma violência simbólica, as crianças não aceitavam Clarice como ela era. Com isso, ela preferia o isolamento, o afastamento dos grupos. Tiveram aspectos negativos: a solidão, a ausência de aprendizagens em conjuntos, mas também pontos positivos: a superação e a dedicação exclusiva aos estudos.

Estudava com ela sua irmã surda, essa também tinha direito a bolsa. Quando solicitado para delinear as experiências de convivência diária na mesma sala de aula com sua irmã. Como eram as metodologias dos professores? Qual a relação travada pelos docentes com a aluna surda e Clarice? Como sua irmã se sentia nesse espaço escolar? Clarice mencionou ser um método mecânico; sua irmã não era uma peça diferente naquele espaço, pois todos sabiam que Clarice, sua irmã estava ali “tudo que acontecia eu repassava para ela”.

Os professores diziam o quê Clarice deveria falar para a sua irmã surda, não existia uma relação direta professor- aluna surda, sempre Clarice fazia as “interpretações”. Clarice revela sua irmã surda se sentir “extremamente excluída”. Nas avaliações era suspenso esse auxílio, então cada uma individualmente fazia sua prova. A dificuldade de sua irmã era grande, ela “pescava” a resposta das questões pela de Clarice, entretanto o professor recolhia a avaliação dela e ela começava a chorava. Clarice faz críticas ao modelo tradicional “giz, lousa e apagador” e da postura dos docentes, fala ainda dos erros, de acordo, com a metodologia de ensinar.

Essas atitudes e referências de professores faziam com que os alunos também pegassem o isolamento, a exclusão. Os outros diziam a Clarice a sua irmã ser a “muda da sala”, a “mental da sala”. Ela tinha poucos amigos. Clarice destaca os momentos do recreio para retratar bem esse isolamento. Ela revela as crianças chamarem Clarice e não a sua irmã para brincar, mas para não deixar a irmã sozinha ela sempre recusava os convites. Com isso acabou “limitando as minhas amizades” na escola, mas Clarice com toda força e determinação no timbre da sua voz afirma não se arrepender e fazer tudo novamente pela sua irmã se fosse preciso.

Clarice revela com pesar na sua voz, devido sua irmã surda ser reprovada na 3ª série perdeu a bolsa de estudos. Clarice diz o quanto foi difícil para ela ver sua irmã ficando na série anterior, ela diz ter 12 anos de idade, mas esse fato “mudou a minha vida”. Prosseguiu dizendo a sua irmã surda não querer continuar os estudos, porque Clarice não estava mais com ela.

Foi muito forte, doloroso para Clarice e sua irmã terem que se “separar” de sala e de escola, pois Clarice diz ela ser a única a se comunicar com a irmã, usava da mímica, porque ainda não dominava a Língua de Sinais totalmente para se comunicar e “ela me tinha como intérprete como me tem até hoje”. Clarice já como intérprete ainda é a única que sabe se comunicar com ela. Os pais se comunicam através de gestos, poucos sinais em LIBRAS,

leitura labial. Então, fica nítido o elo existente entre os sujeitos e entre as histórias de vida de cada uma.

Com narrativas fortes e emocionantes, Clarice continua dizendo “ela me tem como referência”. “Onde eu estou é por causa dela, eu aprendi Língua de Sinais por causa dela”. Percebemos ser recíprocos o amor, o respeito e o carinho de uma pela outra. O grande incentivo para Clarice ser intérprete hoje é o fato de sua irmã ser surda e ela ter ao longo da sua vida o despertar para a necessidade da interpretação para possibilitar a participação e a interação dos surdos.

Na fase escolar, Clarice teve na sua sala de aula pessoas com Deficiência Física e Deficiência Mental, recorda ter um comportamento natural entre ela e esses colegas. Lembra-se de ter uma amiga com Deficiência Múltipla e os professores, colegas de sala estranhavam o fato de Clarice tratá-la com normalidade. Todos tratavam a discente como “coitadinha”, reservavam a primeira cadeira para a aluna. Clarice se incomodava com isso e achava que a educanda tinha direito de escolher onde quisesse sentar. Outras observações realizadas na sua infância foram às atividades, a crianças com Deficiência Múltipla não participava de grupos e, muitas vezes, passava sem fazer as avaliações.

Vendo essa realidade, Clarice muito questionadora ficava se perguntando sobre como acontecera à educação da sua irmã surda. Ao acompanhar as aulas da sua irmã em outra escola privada, Clarice presenciava várias cenas de rejeição da sua irmã surda, esta era rejeitada pelos colegas, porque não escrevia bem o Português. Clarice com todo fervor na sua voz e desabafa “eu adentrei nesse mundo de forma muito áspera”.

Fica muito evidente, na narrativa de Clarice, a maneira como ela foi conhecendo e se tornando intérprete. Foi de um modo muito profundo, subjetivo, marcado pelo sofrimento e pela dor de ver a sua irmã nessa situação. Ela viu a necessidade dela ajudar a sua irmã. O seu fazer de intérprete nasce do amor, atenção e cuidado que ela tem para com a sua irmã surda. Foi para defender uma causa, a causa da sua irmã que ela decidiu ser profissional da interpretação em LIBRAS.

Entre os 10- 12 anos de idade, Clarice afirma pensar que a irmã dela estivesse doente. Então, rezava todos os dias pedindo a Deus que sua irmã voltasse a falar. A concepção da época predominava o oralismo, todos desejavam que ela falasse. Clarice, ainda pequena não entendia o quanto estava equivocada. Recorda o momento, o qual sua irmã fora para Fortaleza colocar o aparelho auditivo, Clarice diz que via sua irmã com aquele fio, pensava que era algo

grave, talvez estivesse em coma. Como se ela estivesse doente, com aquela coisa estranha de plástico na orelha, com aqueles fios, com níveis diferentes de ruídos. “Eu ficava agoniada, eu chorava porque ela usava aquilo!”. “Ela já nasceu com perdas auditivas”. “Ela acabou abandonando o aparelho”.

A irmã de Clarice passou pelo drama semelhante à de muitos surdos, ter que usar aparelho auditivo. Muitas dificuldades para ela se acostumar, barulhos, dor de cabeça e, conseqüentemente, desistência de usar o aparelho. Além da questão da própria pessoa com surdez em se acostumar com o uso desse aparelho, tem o dilema da família, a qual sofre com a surda. Clarice por ser criança não compreendia bem essa situação, acreditava sua irmã está muito doente. Foi nesse momento acreditamos que a irmã de Clarice decidiu ser surda, se assumir assim e, posteriormente, adotar LIBRAS como sua língua. Foi um aprendizado para Clarice entender que sua irmã não se sentia confortável com aquele aparelho e foi uma motivação que ela tomou para si, para superar tal situação e seguir outra rota, um outro caminho.

A vida escolar de Clarice prosseguiu com bons resultados, mas sua irmã tinha desistido de estudar. Somente depois de oito anos, com a vinda de um projeto para sua cidade natal que ela resolveu voltar aos estudos. Clarice afirma para convencê-la a ficar, teve que ir, assistir as aulas com a irmã. Clarice conclui todos esses passos terem feito ela se formar na área. Ela percebeu vocação para a área pedagógica, educação e linguística. Clarice revela que a única brincadeira realizada por ela na infância era de professora. Entende hoje como um dom de Deus atuar na educação seja como intérprete, professora de LIBRAS, professora de crianças surdas.

Vários momentos na vida de Clarice foram determinantes para ela ser intérprete. Ela acompanhou todo o processo escolar da sua irmã surda detectou falhas, acertos, medos, decepções, vitórias, porém num chão coberto por pedras, desenganos nascem flores: Clarice e sua irmã. Elas com força e coragem enfrentaram os empecilhos da vida. Isso conduziu Clarice para a área da educação e para o desejo de ser intérprete e professora de LIBRAS.

Todos da família são muito orgulhosos de Clarice, por ela ter auxiliado sua irmã surda na conclusão do Ensino Médio, essa está prestes a prestar o vestibular, estar se preparando para o certame. Como contribuição na vida da sua irmã foi torná-la uma mulher surda autônoma. Clarice disse que ela vai sozinha para vários cantos, comprar as coisas, as quais ela deseja. Diz que sua irmã superou um pouco a superproteção inicial da família. Sempre fez

parte do lema de vida de Clarice mostrar para as outras pessoas, enfim para a sociedade que sua irmã podia, era capaz.

Clarice encerra sua narrativa sobre a sua infância ressaltando um momento marcante para a vida infantil, marcante tanto para Clarice, como certamente para a sua irmã surda. Esse acontecido está atrelado à vida religiosa presente na vida das duas irmãs, enfim de toda a família, então foi a 1ª Eucaristia. Clarice conta ter feito Catecismo na mesma turma de sua irmã, mas chegando o momento da confissão ela se preocupou: “mas como que minha irmã vai se expressar, se ela não fala?” Então no dia ela falou com o padre, porém esse disse que não se preocupasse, iria fazer de tudo para entendê-la e se fazer compreendido.

Desde a mais tenra idade, Clarice demonstrava a fibra, a força de lutar para sua irmã ter as mesmas oportunidades que todos tinham. O momento da 1ª Eucaristia, relatado por Clarice constata esse fato. Ela ficou preocupada como o padre iria confessar a sua irmã. Percebemos nesse ato, além do amor fraterno de Clarice existente pela sua irmã, brotava aí uma intérprete de LIBRAS iniciante, a qual estava disposta a ajudar e incluir a sua irmã surda.

Apreensiva com esse momento Clarice lembra ter ensinado o Ato de Contrição a sua irmã, ensinou a ela dizer que bateu nela, que havia beliscado. Clarice fez isso só pelo fato de sua irmã ter o que dizer ao padre, para rezar o Ato de Contrição e dar tudo certo. Ao final da confissão perguntou ao padre como se saiu e ele revelou que conseguiu entender o que ela disse e o que ela expressará. Nesse episódio, Clarice começa a se despertar pela importância que ela teve na vida da sua irmã e começou a se interessar a estudar pela área pedagógica.

Na fase da adolescência retratada que foi muito recatada, não teve agitações. Seu foco sempre foi mesmo os estudos, adorava a disciplina de Português, gostava do professor e revela que isso facilitou no processo de assimilação e aprendizagem dos conteúdos. Sempre tirava boas notas na prova. Não lembra nesse período de ter estudado com pessoas com deficiência.

Somente quando chegou em Iguatu o projeto em 2004, quando Clarice tinha por volta dos seus 18 anos, teve contato com pessoas surdas e começou a obter a aquisição da Língua de Sinais. Iniciou sua atuação na sala de Educação Infantil, ensinava LIBRAS a crianças surdas. Estava vivendo num mundo de dúvidas e incertezas. Não sabia se ia enveredar por esse caminho de forma “voluntária” ou “involuntária”. Depois de algum tempo a intérprete começou a atuar no 7º dos Anos Finais. Clarice narra esse fato:

No ano seguinte, eu fui para o 7º ano... Foi o ano que eu mais me realizei como intérprete. Até hoje mesmo sendo intérprete do mestrado, o 7º ano foi o marco da minha profissão. Porque foi quando eu dei um “estalar” de dedos, assim (gesto)... Agora sim eu sou formada. Porque eu tinha uma interpretação na época da Educação Infantil que não era simultânea (...) eu não tinha essa coisa do professor explicar e eu traduzir. Então, eu queria esse nível. Eu queria uma coisa mais alta. Eu queria saber como era essa questão da conexão, eu ter que memorizar o que os professores falavam (...) Eu também gosto muito da relação de sala de aula. Eu sinto muita curiosidade dessa relação professor- intérprete; professor- surdo; surdo- intérprete-professor. Eu amo isso, essa relação. (Sessão (Auto)biográfica da Intérprete de LIBRAS, Clarice, 13/11/2013)

Essa experiência de Clarice foi muito salutar ouvirmos diante da relevância desse acontecido para a sua formação profissional. Vivência marcada lá no passado quando atuava na sala do 7º ano dos Anos Finais da Educação Básica, a qual possibilitou ela ser a intérprete de LIBRAS. Esse ocorrido despertou Clarice para a interpretação de modo consecutivo, com um nível mais alto, ela teve certeza que era essa profissão que iria seguir. Ela teve o contato com os professores de sala de aula, exercia seu fazer técnico de interpretação, iniciava seu olhar mais humano e inclusivo.

Clarice revelou adorar a relação de sala de aula. Agrada-lhe o contato com o professor, aluno surdo. E julga ser muito complexa e curiosa a organização dessa relação pedagógica, principalmente com professores de disciplinas específicas. A concepção de Clarice é baseada pela humanização, alteridade e respeito ao outro. Ela gosta do desafio. Isso reafirma todos os valores mencionados na fase da infância e adolescência, os quais contribuíram e contribuem para a atuação dessa profissional. Ela investe no estudo antecipado do conteúdo das aulas para garantir uma boa interpretação.

Clarice com alegria “eu não planejei isso, foi acontecendo naturalmente”. Certamente, o acompanhamento diário com a sua irmã surda às aulas no projeto alavancou esse desejo e promoveu sinalizações para o seu caminhar na estrada da vida como futura intérprete de LIBRAS, porém até o momento esse sonho estava adormecido dentro dela.

Clarice diz ao terminar o Ensino Médio numa escola pública da cidade foi fazer um Curso Técnico “Irrigação e Drenagem”. Todos já sabiam que ela conhecia LIBRAS, já a conheciam como voluntária do projeto. Muitos surdos iam até lá para pedir auxílio, desejavam a interpretação para resolver alguma situação. Clarice com seus pensamentos, uma opinião formava “eu sou precoce no trabalho técnico. Eu era acostumada a interpretar sentenças curtas, conversas entre eles, mas nunca uma coisa mais técnica”.

Até que um dia apareceu na sala de Clarice um surdo para dar um aviso. O docente disse no mesmo instante ser da responsabilidade dela interpretar o informe. A intérprete iniciante relatou “eu fiquei espantada!” “não me sentia capaz para isso!”. Revela ter sido um momento desafiante para ela, mas a fez perceber o quanto era útil e foi um estímulo para querer sempre estudar nessa área. Diz com convicção “tenho uma professora em casa que é minha irmã”.

Pairou em Clarice a insegurança e o medo numa oportunidade, uma atribuição imprevista que o professor deu a Clarice, todavia essa circunstância lhe causou pavor, receio, quando narra “eu fiquei espantada!”. Hoje reconhece que essa situação foi formativa para ela, para o seu fazer profissional e pessoal. Ela enfrentou o desafio e interpretou o que um surdo avisará a turma. A determinação acompanhou e acompanha Clarice na sua jornada vital. Admite ter a sua irmã surda como a sua educadora e entendemos “essa professora” não ser apenas de docente de LIBRAS, mas uma educadora para a vida, a qual humaniza Clarice.

A primeira interpretação realizada por Clarice foi ao Instituto Federal, no período da Semana Pedagógica, para um público de 500 professores, num auditório amplo e a palestrante era a Secretária da Educação da cidade. Lembra nessa primeira interpretação ter ouvido críticas, por ter errado alguns sinais, tinha termos técnicos, os quais ela desconhecia, porém os surdos auxiliavam dizendo os sinais corretamente, outros disseram que ela precisava melhorar. Isso foi um estímulo para ela se debruçar cada vez mais nos estudos de LIBRAS, técnicas de interpretação.

Freire (2008) destaca a necessidade da humildade na carreira profissional. Isso foi demonstrada pela intérprete de LIBRAS, Clarice, desde o início dos seus ensaios de interpretação. A sua primeira interpretação foi um momento desafiante, porque interpretou para uma grande plateia e a fala de uma pessoa pública. Todavia apesar dos erros, lacunas conseguiu interpretar bem. E após com a abertura para as críticas aprendeu com os surdos e cresceu com essas limitações principiantes.

Com essa “estreia” de se portar como uma intérprete de LIBRAS foi um acontecido valioso para Clarice como para a sua irmã surda, a qual vibrava com a desenvoltura da futura profissional da interpretação que nascia. Clarice destaca o impacto que esse ato provocou na vida da sua irmã surda, melhorou sua participação e desempenho “ela se apegou mais a mim”, “se tornou mais confiante”, “sabia que podia contar”.

O passo inicial dado por Clarice, ao começar sua carreira de intérprete de LIBRAS fez com que ela aprendesse mais com a sua irmã surda. O sonho e a realização de Clarice acabaram sendo o de sua irmã também. Isso ajudou na desenvoltura e interação da irmã surda dela, pois agora tinha uma irmã- intérprete de LIBRAS. Rosa (2006) traz nos seus estudos esse dado que muitas intérpretes de LIBRAS nascem dos laços familiares, religiosos, por isso não se tem muitos registros desse ofício. Daí a marca do voluntariado na vida de Clarice e de muitos intérpretes, embora ela tenha quebrado um pouco com essa realidade, a partir do momento que foi contratada pela Prefeitura da cidade, a qual residia.

Colocando em miúdos o Projeto de Educação Bilíngue, Clarice nos informa que tratava de um projeto com alunos surdos, os professores surdos ou ouvintes com propriedade em LIBRAS, as aulas eram em LIBRAS e com intérprete em sala. Clarice narra que, às vezes, o intérprete saía de sala e pedia para ela interpretar. Desde 2006, o Projeto é de Educação Inclusiva até os dias atuais.

Quando questionado sobre o desejo de enveredar por qual caminho profissional diz com empolgação “meu sonho sempre foi Nutrição”. Interessava-se pela investigação na área de Saúde. Revela ter afinidade pela área de Exatas. Ela acredita que não foi por acaso ser intérprete de LIBRAS, mas é sensível em perceber que desde criança tinha contato com sua irmã surda, foi sentindo a necessidade de fazer amizade com os surdos, conhecê-los. Conclui “eu fui só juntando as pecinhas para ser o que sou hoje”.

Percorrendo pelas trilhas da fase adulta, aos 22 anos de idade foi contratada, logo após a conclusão de dois cursos de LIBRAS e técnico em menos de 1 ano. Esse emprego foi um contrato conseguido na Prefeitura. Clarice alfabetizava crianças surdas e pessoas com mais maturidade no segmento de Educação de Jovens e Adultos- EJA. Destaca a sala de aula ser heterogênea, com idades diferentes. Foi bom esse momento de ganhar seu próprio dinheiro, teve uma sensação de liberdade. Confirma esse ter sido um tempo de muitas aprendizagens. Clarice com emoção afirma ter saudades daquele tempo, das crianças e adultos surdos.

Existiam na sala uma professora bilíngue e uma intérprete de LIBRAS. Elas sempre trabalharam em conjunto, uma dava a ideia, a outra aperfeiçoava. Realizavam os planejamentos juntas, a construção do material para as aulas, no atendimento mais individualizado e na tentativa de resolução de problemas. Era uma relação bastante harmônica e construtiva para todos os sujeitos envolvidos nesse processo de ensino e aprendizagem.

Esse contato e vivência entre professora- intérprete- aluno surdo permitiu Clarice perceber o quão é importante estabelecer o diálogo e aquecê-lo diariamente na dinâmica da sala de aula. Discutir problemas em conjunto, travar projetos, superar os obstáculos conceituais, técnicos e formativos, encontrar soluções plausíveis para atender a necessidade do surdo no nível superior. Possibilitar uma aprendizagem mais significativa para os alunos.

A relação com os alunos era muito boa. Clarice afirma os alunos serem bem curiosos, todo dia levavam para a escola uma palavra nova para saber o sinal em LIBRAS. “A gente trabalhava muito, muito o contato com o conhecimento”. Denotamos nessa fala a importância da contextualização no ensinar, aproximar os conteúdos de sala de aula da realidade dos alunos, nesse caso alunos surdos. Elas trabalhavam com produções textuais, usavam sentenças curtas e realizavam o paralelo Português (língua oral-auditiva) e LIBRAS (língua viso-espacial). Essa metodologia facilitava os alunos aprenderem. Preocupações, atentamentos que a profissional já trazia imbuída no seu *eu*.

Pensamos a priori a relação pedagógica como constitutiva apenas pela professora-intérprete- aluno surdo, mas as falas dos sujeitos revelam o papel indireto, porém atuante também da turma. É a turma que estar diariamente com o surdo e o intérprete. Estabelecem vínculos afetivos, conversam, trocam experiências de partilhar trabalhos, atividades, aulas de campo, seminários juntos. O discente se sente incluído nesse espaço educativo, é bem acolhido pelos colegas. Isso também contribui/motiva positivamente para o aluno seguir nos estudos. A proximidade com a docente é ponderada pelo tempo que esse fica dentro de sala de aula e a quantidade de aulas por semana. Relação já se estabelece de modo distante, movida pelo tempo de contato.

Foram a partir dessas vivências que Clarice galgou se inserir num grupo de estudos (ela e mais duas intérpretes), num Curso Técnico em Fortaleza. Essas buscas foram determinantes para o que Clarice queria para o seu futuro. Seu caminho de vida estava deixando de ser marcado por curvas, declives, incertezas e, se tornando, um caminho reto, delineando-a para o seu ofício de interpretação em LIBRAS, deixando para traz o sonho de ser nutricionista. Argumenta ter tido muita a preocupação de estar passando a mensagem corretamente, principalmente, nos seus primeiros ensaios de intérprete.

Clarice critica o fato de se pensar que bilinguismo é conhecer o Português e LIBRAS, mas é ser fluente nas duas línguas. Para trilhar pela interpretação obteve como referência um amigo intérprete, o qual foi intérprete da sua irmã. Pensava quando via ele sinalizando “como

é lindo sinalizando!”. Às vezes, ele se ausentava da sala e solicitava que ela continuasse a interpretação para os surdos presentes na sala de aula do projeto.

Para dar prosseguimento a sua carreira de intérprete, em 2010 se inscreveu no vestibular de LETRAS-LIBRAS- UFPB/Pombal e ao conseguir passar enfrentou o Curso sempre com muita garra e vontade de lutar, de acreditar, estudar e conseguir. Ressalta ter sido outro marco na sua vida, pois saiu de casa, obteve outros hábitos, costumes e nova dinâmica de vida. Clarice obteve maior independência, desejo dela sempre foi de sair de casa, ir a traz, buscar. Revela ser muito feliz, realizada na sua profissão.

Em 2010, realizou o Concurso para Intérprete de LIBRAS da UERN passou e foi atuar como técnica do Departamento de Apoio a Inclusão- DAIN. Sobre o primeiro contato com esse espaço e o sentimento construído para com essa nova investida no âmbito profissional, Clarice denota que:

Aqui eu me encontro, aqui eu sou amiga, sou intérprete, sou colega de trabalho. Aqui é uma relação muito boa, a equipe um ajuda o outro (...) tem uma frase de minha autoria que diz assim “eu sou uma gramática, não sou ponto de interrogação, nem ponto final, sou reticência. Essa frase é meu lema de vida. O DAIN para mim é a base, os objetivos, toda a garra, mesmo com todas as dificuldades financeiras. (Sessão (Auto)biográfica com a intérprete de LIBRAS, Clarice,13/11/2013)

É nítido o sentimento de afeto construído no ambiente de trabalho. Ela acredita que o DAIN possibilita a inclusão do surdo, acredita nos objetivos e luta para concretizá-los. Percebemos que Clarice ama o que faz, o trabalho em equipe aquece seu desejo pela oportunidade de todos ao Ensino Superior de qualidade. Quando diz “eu sou reticência” deixa evidente a concepção de formação continuada, de estar sempre aberta para a aprendizagem. Em aprender com o educador, com o educando surdo ou em outras formações.

Seu primeiro ingresso na sala de aula de nível Superior foi na sala de Pedagogia “foi tranquilo. Eu já sabia o que tinha para fazer, já sabia qual era meu trabalho. O estranho foi à turma. A turma... a minha preocupação em sala de aula nunca é o surdo, mas os ouvintes, sabe, existe uma resistência grande”. O contato com os professores não foi diferente, Clarice confessa ter havido muita resistência e diz “foi muito amargo” os primeiros contatos. Verificamos essa relação pedagógica iniciar de uma maneira bastante indiferente, distante, mas com o transcorrer dos tempos houve uma interação maior entre os sujeitos, embora saibamos que inclusão é um processo, não há receita pronta.

Com alegria e satisfação a intérprete de LIBRAS, Clarice, narra ter se sentido honrada com a sua participação durante as sessões (auto)biográficas. Fala não ter se sentido cansada, fatigada “eu me senti muito bem”. Ela assim, diz “olha é muito difícil falar sobre si (...). Eu confesso que em todas as sessões eu me segurei para não chorar viu? Eu sou muito forte, porque eu não chorei em nenhuma sessão (risos)”. Continua relevando que:

O método (auto)biográfico, ele é extremamente interessante. Eu percebi que é muito mais fácil falar do que me envolveu, me instigou a fazer algo do que você e escreveu para descobrir algo. É melhor falar daquilo que já existe, e como aconteceu até a contemplação da coisa. Eu não conhecia o método. Eu entrei em contato agora com participação dessa pesquisa e me instigou a produzir as minhas próprias. Eu produzo contos e crônicas. Só algumas coisas publiquei em redes sociais. (Intérprete de LIBRAS Clarice, 4ª Sessão (Auto)biográfica, 20/11/2013)

A (auto)biografia de Clarice permitiu conhecer a história de vida dessa profissional, saber que acontecidos foram imprescindíveis para a sua formação enquanto intérprete de LIBRAS. Valores e ações essas que subsidiaram o momento de travar a relação pedagógica, juntamente com a professora Cendi e o aluno surdo Márcio. Entendemos ser primordial, antes de tratar da relação propriamente dita, caracterizar, dar o perfil dos sujeitos. A relevância de apresentar o trajeto de vida contribui, segundo Pineau (2010) para quem narrou, ouviu a narrativa e para o espaço, o qual esses sujeitos são protagonistas.

3.3 Caminhos, Descaminhos e (Auto)biografia: Experiências Acadêmicas de um Discente com Surdez

Nas estradas, caminhos e avenidas da vida encontramos muitas histórias de vida. Entretanto, algumas se destacam pela sua carga de resistência, bravura e persistência. Assim é o trajeto de vida do aluno surdo egresso do Curso de Pedagogia do *Campus* Central da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte- UERN. Será descrito cada pisada forte dada no chão sedento e o suor derramado ao longo da sua estrada de vida desde sua infância, adolescência e fase adulta. Nesse processo será pontuado as alegrias, tristezas, desabafos, sentimentos, anseios, lutas e conquistas nesse caminhar atento, de aprendente.

Durante essa (re)construção histórica, será preservada a identidade do autor da narrativa. Por isso, foi requerido ao colaborador da pesquisa que pensasse num nome do seu agrado, o qual o representasse, tivesse algum valor para si. Após alguns muitos minutos pensando, resolveu ser denominado de Márcio. Quando questionado o motivo, esse revelou por achar bonito e no futuro quando tiver um filho pretende colocar esse nome. Então, esse pseudônimo será utilizado nesse escrito. Acordamos que as transcrições deste terão como base a interpretação realizada pela intérprete de LIBRAS da IES.

Como nos demais sujeitos da nossa pesquisa, também, tentaremos traçar o perfil do jovem Márcio. Atualmente é graduado em Pedagogia pela UERN. Cursa LETRAS- LIBRAS pela Universidade Federal da Paraíba- UFPB em Pombal/PB. É professor bolsista do Centro Estadual de Capacitação de Educadores e Atendimento ao Surdo- CAS.

Expectativas, anseios, esperas e superações. Sentimentos esses circundantes antecederam e acompanharam o trajeto de vida de Márcio. Partindo da sua infância, ele é natural de Mossoró/RN, mora com seu pai, sua mãe, irmã e com um sobrinho, seu irmão mora em Natal/RN. Segue na tessitura da sua narrativa dizendo não ter nascido surdo, era ouvinte, mas devido uma queda de cama aos três anos, ele ficará surdo. Daí se deu início todo o processo da família para lidar com a surdez. No começo do seu processo escolar, ele estudava no CAS, mas na época tinha outro nome. Nesse espaço educativo começou a interação com outras pessoas e aprendeu LIBRAS, destaca nas aulas ter atividades de desenho, uso de imagens, recorte e colagem.

Quando rememora um dos fatos da sua adolescência afirma “quando tinha 12 anos de idade sempre tive vontade de aprender. Os meus amigos ouvintes não sabiam língua de sinais. A gente sempre praticava futebol. Ia com eles jogar futebol”. Um momento marcante na fase juvenil foi ainda na idade de 12 anos, o estímulo pela prática de exercício físico, passeava mais, era solto, jogava videogame e futebol com os amigos. Sente saudade desse período.

Posteriormente, ele foi estudar numa escola particular próxima a sua casa, porém lá os professores ouvintes apenas falavam e escreviam no quadro, não sabiam LIBRAS. A turma também ouvinte, não havia comunicação. Ele confessa ter sido muito difícil as aulas e ter conseguido aprender nessa condição. Márcio diz “sempre gostei de estudar, desde pequeno”, “provas fáceis”. Apesar dos impedimentos, Márcio não desistia de estudar, gostava de fazer isso e prosseguia com essa vontade permeada de determinação.

Lembra-se de ter ficado nessa escola e depois seguiu para o Centro de Educação de Jovens e Adultos Padre Alfredo Simonetti- CEJA, onde concluiu os seus estudos. No CEJA, o aluno Márcio recorda “fiz o meu 2º Grau, de 1º ao 3º ano no CEJA. No contraturno ia para uma escola específica que hoje é o CAS”. Revela não gostar muito das disciplinas de Química, Matemática e Física, reclama “disciplinas difíceis”. Continuava afirmando, quando se tinha a presença da intérprete, confessa ter sido raro, era muito melhor as aulas. Quanto à dinâmica das aulas, Márcio revela “não gostava das aulas, os professores falavam muito. Eu não conseguia acompanhar a oralidade”.

Essa é uma lamentável realidade, pois a educação dos surdos nas escolas regulares em algumas décadas e ainda perdura até hoje, salvo algumas exceções, o oralismo prevalece, tem a triste realidade do professor não saber LIBRAS e de muitos casos não ter o auxílio de intérprete na sala de aula. Como era capaz o aluno surdo aprender com qualidade? Como era dada a oportunidade desse intervir nos debates durante as aulas? Isso deixou déficits na aquisição do surdo da Língua Portuguesa?

Márcio alude haver alunos com outros tipos de deficiência nesse Centro, diz ter tido no 4º ano discentes surdos, mas não tinha a presença de um intérprete. Na época, não existia intérpretes de LIBRAS no CEJA, mas ele informa que atualmente já é disponibilizado esse atendimento aos surdos. Em outras salas dessa mesma instituição educativa tinham educandos com Deficiência Visual, Síndrome de DOWN.

Após o término do Ensino Médio, ele sempre alimentou a vontade de cursar uma faculdade. Márcio relata “eu não tinha conhecimento da universidade. Eu pensava em ingressar no IFRN. Ia ser difícil por não ter o núcleo e as pessoas falavam muito da UERN”. Acompanhando esse pensar, decidiu prestar o Processo Seletivo Vocacionado- PSV da UERN. O motivo pela escolha do curso diz “achei que o Curso de Pedagogia pudesse favorecer ao surdo. É um curso didático, pedagógico”.

Recorda sua família ter dado apoio nessa sua nova empreitada. Nos dias do vestibular ele compareceu ao exame, gostou das provas e diz que ainda lembra o tema da prova de redação sobre “Violência no Brasil”. Então ele escreveu na estrutura de LIBRAS e lembra ter tido direito a uma intérprete de LIBRAS. Márcio afirma “fiquei muito feliz assim que passei no vestibular”. Ele conquistou essa vitória em 2008, porém diz ter tentado outras vezes desde 2005 e não ter obtido resultado satisfatório, recorda nesses anos não ter o auxílio de intérprete.

Sobre os dilemas enfrentados no ingresso ao Curso de Pedagogia, Márcio desabafa não conhecer ninguém, não ter tido intérprete nos primeiros períodos, mas sempre contou com o apoio fornecido pelo Departamento de Apoio à Inclusão- DAIN, atualmente Diretoria de Apoio à Inclusão- DAIN. Ele frisa que algumas colegas da turma se preocuparam com a sua participação, tentavam fazer gestos, escreviam algumas palavras, mas a comunicação não fluía com naturalidade.

Ressalta o primeiro dia de aula chegar à sala de aula do 1º Período do Curso de Pedagogia, as alunas ouvintes olharam para ele. Ele tentava estabelecer a comunicação, as discentes ficavam sem saber como falar com gestos e usaram mímica. Ele lembra o fato de uma das colegas ficar com vergonha de falar com ele com mais intensidade, pois não dominava LIBRAS. A maior parte da turma de 2008.1 decidiu participar do Curso de LIBRAS I, promovido pelo DAIN. A reação primeira do surdo ao ver sua turma se mobilizando para aprender LIBRAS, diz “eu fiquei feliz”.

A iniciativa da turma e de alguns professores do Curso de Pedagogia fez o aluno surdo ficar contente. Os surdos gostam de ver alguém se interessando em aprender a sua língua e se comunicar com ele. Alguns ouvintes mesmo sem saber muito sobre a cultura surda a priori, eles tentavam superar a comunicação estabelecida apenas por gestos e mímicas.

Embora esse Curso de LIBRAS fosse para iniciantes, Márcio revela que favoreceu a comunicação importante para a rotina de sala de aula. Os alunos já cumprimentavam com “bom dia”, “boa tarde”, “boa noite”. Nos auxílios dos alunos na sala de aula, avisos, alguma fala do professor. Márcio afirma “elas me ajudavam no Português e eu as ajudava na Língua de Sinais”.

Afirma com convicção algumas alunas terem aprendido os sinais, praticavam LIBRAS e aprendiam novos sinais diariamente com ele, já outras por não se comunicar com frequência com ele acabavam esquecendo. Relata que na realização das atividades acadêmicas sejam elas: seminários, produção de artigos, eventos, estágios sempre era o mesmo grupo. Recorda com felicidade que os membros interagiam e se davam muito bem.

Notamos que a interação do discente surdo com a turma foi salutar para a sua formação pessoal e acadêmica. Esse convívio, certamente, foi significativo também para os alunos ouvintes, os quais aprenderam a lidar com uma pessoa com surdez; aprenderam uma nova língua: LIBRAS; puseram em prática a alteridade, solidariedade e humanização. Enfim, aprenderam a respeitar a diversidade existente em vários espaços sociais, e a universidade é

um desses lugares.

Na relação com os seus professores da academia, Márcio evidencia ter gostado muito deles, todavia alguns tivessem receio, “e me direcionavam para o DAIN”. Continua dizendo “não entendia nada o quê o professor dizia”. A leitura dos textos era outra dificuldade, porque a estrutura era no Português, portanto, Márcio não entendia. Alguns docentes utilizavam o multimídia e perguntava se ele estava entendendo, ele dizia “não estou entendendo”, o educador prosseguia questionando se tinha intérprete.

Provavelmente, essa realidade inicial de sala de aula inquietava a todos. Essa situação era difícil, pois o discente estava sem intérprete devido à ausência de profissional da área apta para tal cargo. O aluno não estabelecia uma relação intensa com todos, havia o desconhecimento das línguas, os ouvintes de LIBRAS e o surdo da apropriação do Português. Esse ocorrido prejudicou Márcio de participar das aulas, saber das informações e conteúdos através da sua língua materna. A relação pedagógica professor- aluno surdo começou a ser travada de um modo longínquo. A grande barreira era a comunicacional.

Márcio tinha contato com os docentes, mas essa interação sofria modificações de professor para professor. Alguns se preocupavam com a participação e, conseqüente, aprendizagem do aluno surdo em sala de aula; uns o direcionavam para o DAIN e perguntavam se tinha intérprete de LIBRAS; outros educadores se interessavam em aprender LIBRAS, “encontrava sempre à professora Ana nos corredores e ainda querendo aprender novos sinais”.

Verificamos que a relação pedagógica ainda se estabelece, de forma, muito individual entre o corpo docente. Depende muito da concepção de inclusão de cada um, e do desejo/ação de buscar uma formação continuada na perspectiva inclusiva. A equipe docente do Curso de Pedagogia, ainda tem uma visão muito específica, alguns destacam práticas inclusivas, outros não se interessam muito. Todos deveriam estar empenhados em mobilizar seus saberes, práticas e incluir o aluno surdo, pois ele pertence ao Curso e não apenas alguns professores desse e ao DAIN. Em outros momentos esse discente surdo será seu também.

Márcio conclui dizendo ser uma “troca” com os professores, em que eles o ensinava Português e ele ensinava LIBRAS aos seus mestres. Entretanto, narra o fato de “alguns professores desejavam fazer Língua de Sinais, o Curso de LIBRAS, mas o tempo impossibilitava isso”. Percebemos que alguns docentes mesmo sem ter formação na área da surdez buscavam uma formação continuada: cursos, seminário, aprender novos sinais de

LIBRAS com o próprio aluno surdo e outros professores se imobilizavam com o fato de ter aluno surdo em suas aulas e não ter formação apropriada.

No momento final do curso todos os educandos tinham que construir uma monografia. Então da mesma forma Márcio escreveu a sua, tinha orientadora, contava com o auxílio da intérprete de LIBRAS e de uma graduanda da mesma turma dele. As orientações aconteciam pela manhã e, às vezes, à tarde. Relembra ter sido uma boa experiência, embora difícil. Porque tinha muitas leituras, livros e a compreensão era complicada, a escrita em Português dificultava.

A relação pedagógica tecida no momento da construção da monografia também foi relevante para esse processo inclusivo. Esse contou com a participação da orientadora, intérprete, aluno surdo e colega da turma. Foi respeitado o aumento de mais uma hora de orientação. Ao todo foram mais de 60 horas. O aluno sinalizava, a intérprete interpretava simultaneamente e a orientadora digitava o conteúdo apresentado, tecia reflexões, questões, desdobramentos diante do narrado pelo aluno nas suas práticas pedagógicas na experiência de Estágio Supervisionado II. Todos tinham o cuidado, zelo em se certificar se o educando estava compreendendo o solicitado pela orientadora. Percebemos haver uma sintonia, todos estavam imbuídos em contribuir para o trabalho do discente.

Foi respeitada a experiência do aluno o tema abrangido na monografia foi o Estágio Supervisionado II desenvolvido no CAS com crianças surdas. Após todos os encontros de orientação e auxílio, esse processo de construção culminou com a sua apresentação pública para amigos e banca constituída por professores com discussão na área de inclusão. Esse momento foi registrado por uma TV local, e houve entrevista com a orientadora, intérprete e colega da turma. A apresentação foi exitosa e o discente obteve nota 9,0 (nove).

Apesar de algumas dificuldades iniciais, muitas pedras foram retiradas da estrada, a fim de proporcionar ao discente surdo maior confiança, autonomia e independência no seu trilhar acadêmico. Ele conclui esse fato revelando que “foi importante à aprendizagem no Curso de Pedagogia desde os primeiros períodos”.

Quanto às sessões coordenadas diz ter gostado desses encontros e de ter lembrado tantos momentos de sua vida desde a infância, adolescência até hoje. Fatos a ter por ele esquecido. Foi muito bom esse momento.

No traçar de si e no seu olhar para com o método (auto)biográfico, o aluno surdo, Márcio, externa a sua colaboração na pesquisa, através das sessões (auto)biográficas. E, enfaticamente, ele aludiu:

Ah, foi muito bem lembrar da infância, da adolescência é... do meu processo de vestibular como se deu os procedimentos. Eu hoje estou trabalhando e isso foi muito bom para mostrar a identidade do surdo. Que o surdo pode trabalhar, que o surdo é um profissional, que ele é capaz de lutar, que futuramente pode ter outras formações, diversas formações. Sentir o desejo em realizar, quem sabe entrar num doutorado. Então, Deus é quem sabe. Deus está aprontando os meus caminhos. E falar sobre a vida é também conhecer a dos outros. (Aluno surdo Márcio, 3ª Sessão (Auto)biográfica, 24/02/2014)

Esse momento de narrar sobre si possibilitou conhecermos Márcio, o aluno surdo, saber suas perspectivas desde a mais tenra infância, as lutas travadas e vencidas ao longo do tempo. Saber como esses esforços contribuía para constituir a identidade desse sujeito e como isso foi decisivo no momento de construção da relação pedagógica.

3.4 Reflexões e (In) conclusões sobre a Relação Pedagógica entre Professor, Intérprete de LIBRAS e Aluno Surdo: Limites e Possibilidades no Processo de Ensino e Aprendizagem na Perspectiva Inclusiva

A arte da vida, com suas surpresas, imprevistos, avisos, acontecimentos alegres e tristes, os aprendizados como diz Freire (2008) aprendemos em comunhão uns com os outros. Percebemos aprender em qualquer fase da vida e a todo o momento, até em situações desastrosas e inusitadas nós aprendemos. Nessa perspectiva, analisamos a vida como um constante ensinar/aprender.

Nesse tópico as narrativas de si serão relacionadas com o do outro, como numa estrada, a qual cruza com outras vias. Iremos apresentar o ponto de intersecção, de tocar e nesse contato, interação, expor os aprendizados dos sujeitos, as situações adversas. E como se iniciou esse processo e as intervenções que esse acontecimento ocasionou na vida da professora, aluno surdo egresso do Curso de Pedagogia e da intérprete de LIBRAS.

Ao esculpir como aconteceu o contato da docente com o aluno surdo e a intérprete de LIBRAS, Cendi fala que teve turmas heterogêneas, a qual tinha discentes com questões relacionadas à diferença sexual, religiosa, econômica e outros tipos de deficiência. No caso do primeiro aluno surdo do Curso de Pedagogia, ele contou com o atendimento de intérprete de LIBRAS, todavia nesse trabalho a professora irá deter-se as narrativas apenas do segundo aluno surdo. Neste caso, estamos nos referindo a Márcio, o qual somos contemporâneos, fomos da mesma turma. Nessa purgação, Cendi recorda:

O segundo aluno surdo que eu tive foi aqui na graduação em Pedagogia no 8º Período. O nome da disciplina “Educação e Multiculturalidade”. A carga horária era 60 horas presenciais no turno matutino. Ai, no 8º período é... Então ao me deparar com a situação a princípio, quando eu vi a intérprete, né eu percebia que tinha um aluno surdo, porque eu já tinha tido um outro aluno surdo. Na primeira turma, na anterior, eu posso dizer que meu “choque” foi maior, eu nunca tinha visto assim uma intérprete “a vivo e a cores”. Eu dando aula com uma intérprete essa situação eu nunca é... Nunca tinha me visto nessa situação. Quando eu cheguei nessa segunda turma eu já sabia, eu já conhecia, né, “ah! Uma intérprete, tem um aluno surdo!”. Eu só não sabia qual era o aluno e quando ela se posicionou na frente para ele e aí eu fiquei sabendo quem era o aluno surdo. (Professora Cendi, 4ª sessão (Auto)biográfica, 17 de fevereiro de 2014)

Nessa tessitura de encontro com o segundo aluno surdo e a intérprete de LIBRAS algumas questões merecem realce, como: a mudança na sua formação provocada com o convívio com o primeiro aluno surdo e a presença da intérprete permitiu essa familiaridade, superou o estranhamento inicial quando usava a palavra “choque”. Para esse segundo aluno já houve alguns melhoramentos, a professora já tinha noções da cultura surda e como era o trabalho com surdos. Nas aulas quando ia usar vídeos, filmes buscava trazê-los com legendas ou em LIBRAS; estava preocupada em saber se o aluno havia entendido o conteúdo explicado; no momento do debate Cendi certificava se o discente queria argumentar ou expor seu posicionamento.

Algo sutil na sua fala quando, Cendi reclama “ah! Uma intérprete. Tem um aluno surdo!”. Eu só não sabia qual era o aluno. Percebemos, ela não generalizar os sujeitos, por mais que eles tenham a mesma deficiência, mas ela já tem um olhar de enxergar a singularidade dos indivíduos, ela ficou curiosa em conhecer o aluno. Ela considerava isso importante no processo educativo.

Cendi afirma ter tido algumas alterações na relação com a intérprete de LIBRAS e com a maneira de lidar com o discente surdo. Na perspectiva, de saberes assimilados, descobertas, diálogos, Cendi constrói sua narrativa:

Então, como eu já tinha vivido na turma anterior com aluno surdo. Eu já tive uma relação melhor com a intérprete, porque eu mais ou menos como era a avaliação, né, como era a escrita do aluno surdo diferenciado daquele aluno ouvinte, é... Apesar de conhecer pouco sobre o assunto. Não tinha! A disciplina anterior não tinha me dado suporte para que eu soubesse lidar, para que eu conhecesse, por exemplo, uma comunidade surda. Até aquele momento, eu não tinha muito entendimento, a partir dali que eu tive mais compreensão de entender a comunidade surda, que o aluno surdo tem uma cultura, de entender que aquele processo de escrita do aluno sem o uso de conectivo, que eu achava até então que não podia que o aluno tinha que aprender a escrever. Ao ler documentos, né, legais do MEC eu fui lá, eu ia lendo e comparando com a realidade eu fui percebendo que aquilo era natural. Não era do jeito que eu queria que fosse. É uma realidade que ela existe e deve ser trabalhada, todos não aprendem de uma igual forma. (Professora Cendi, 4ª sessão (Auto)biográfica, 17 de fevereiro de 2014)

Averiguamos ser muito rica essa colocação de Cendi, seus pensamentos, posicionamentos, formação e prática estão presentes nesse trecho da sua narrativa.

Algumas questões são pertinentes de serem analisadas: fica perceptível o conhecimento que lhe foi agregado ao ter um aluno surdo antes e como isso facilitou no trabalho com Márcio. Vejamos como as experiências são edificantes para a nossa formação, como nos aponta Ferrarotti (2008), Nóvoa (2008).

Ao reportar-se ao processo-formação dos sujeitos, sua maturação a partir de novas vivências, Josso (2008) define esse momento como “charneira”:

Revisitar o conhecimento deste ‘si’ por meio do que diz dele a narrativa considerada no seu movimento geral e nas suas dinâmicas, nas suas periodizações, nos seus momentos-charneira ou momentos-chave (processo de formação), a fim de extrair, a partir daí, as características identitárias e as projeções de si, as valorizações que orientam as opções, os elementos de autorretrato que dão os contornos de uma personalidade.

Outro apontamento é com relação à capacidade de compreender o outro, fica explícito isso quando diz “a partir dali que eu tive mais compreensão de entender a comunidade surda, que o aluno surdo tem uma cultura, de entender que aquele processo de escrita do aluno”. Esse momento citado pela educadora foi um momento charneira como nos ensina Josso (2008) foi um momento decisivo na sua vida, o qual a auxiliou numa tomada de consciência.

A docente deixou evidente na sua fala o debrusamento nas leituras e o quanto isso contribuiu para a sua prática, ela conseguiu fazer a ponte teoria e prática quando diz “ao ler documentos, né, legais do MEC eu fui lá, eu ia lendo e comparando com a realidade eu fui percebendo que aquilo era natural”. Tudo isso, permitiu para maior compreensão de ampliar sua sensibilidade de entender o outro. Nesse caso, o aluno surdo, por fim a diversidade existente dentro sala de aula.

Cendi quando olha para si, para o seu *eu* profissional diante dessa vivência, ela argumenta “eu é que tinha que buscar junto com a intérprete e o DAIN entender aquela escrita, dar um maior tempo”. Essa educadora reconhece o aluno surdo não ser um problema. Atenta para o fato dela como docente mobilizar seus saberes, conhecimentos prévios, concepções, estudos, formação para ensinar um aluno surdo. É consciente da necessária parceria professora, intérprete e DAIN e dos resultados positivos desse trabalho conjunto.

Aponta uma característica flexível e compreensível, quando diz “dar um maior tempo” para o aluno surdo concluir seus trabalhos. Isso é importante para solidificar esses laços, essa relação e contribuir para um exitoso processo de ensino e aprendizagem. E fugimos assim dessa sociedade, como diz Bauman (2011) de relações líquidas, descartável, efêmero, passageiro, as quais não se enxerga o outro. Devemos compreender o surdo. Ele estar lá e devem ser dadas as oportunidades de igual modo como é oferecido aos outros discentes. Fortalecer as relações de comunicação, afetividade entre os sujeitos é importante nesse instigante e gradativo processo inclusivo.

Constatamos no diálogo estabelecido durante as sessões que a todo tempo, Cendi não olhava apenas para a surdez, mas seu olhar, sua atenção se fixava no discente. No momento, ela narra como eram as aulas e a participação desse aluno surdo. Ela reconhece:

Esse aluno, ele era muito participativo. Gostava muito de participar sempre quando tinha as discussões, os debates sobre inclusão, temáticas que até envolvia também a condição dele de surdo. Eu tava falando de “Educação e Multiculturalidade”. Então, envolvia também as temáticas dele, é do que ele estudava, do que ele vivia e ele sempre estava pedindo a oportunidade de falar. E a intérprete repassava para a gente as discussões, as vivências dele: como ficou surdo? Como ele se sentia? Como era quando ele chegou na universidade? (Professora Cendi, 4ª Sessão (Auto)biográfica, 17/02/2014)

Realmente, nas falas é notória a participação de Márcio nas aulas ministradas pela docente Cendi. Ele interagiu com a professora por intermédio da intérprete. Márcio confirma essa participação nas aulas, dizendo que:

Eu sempre gostei das aulas da professora. Muito criativa em relação ao uso dos materiais, muito organizada, sempre deixava os alunos em círculo para melhorar o debate. E as aulas eram sempre em Datashow. Eu gostava bastante. É... falava muito das experiências dela como professora e cada um opinava sobre os seus projetos do curso com a disciplina. (Aluno surdo Márcio, 3ª Sessão (Auto)biográfica, 24/02/2014)

O educando demonstrou aprovação e interesse pelas aulas da professora Cendi. O fato de ela organizar as cadeiras em círculo e instigar debates, isso anuncia práticas de uma professora sociointeracionista. Cria situações de interação e construção coletiva do saber. Práticas defendidas por Freire (2008), Vygotsky (1988). O uso do recurso multimídia aponta práticas inovadoras, o uso de novas tecnologias, as quais auxiliam as aulas, permitem, principalmente, toda a turma, incluindo Márcio acompanhar os passos da aula e os conteúdos de forma visual.

Cendi com muita percepção, sinceridade e humildade reconhece algumas fragilidades na relação professor- aluno, pois adverte “com os professores tinha essa dificuldade no diálogo. Era com os alunos. Ele se comunicava mais com os alunos do que com os professores”. Percebemos nessa fala a relação ser direta, Márcio se estabelece e fortifica com os colegas de sala.

Com os professores a relação pedagógica é indireta, possivelmente, acontece com a presença da intérprete de LIBRAS. Quanto à participação de Márcio nas aulas, ele adverte ser como os demais graduandos da turma “uma aula que ele estava mais participativo, outro dia estava disperso”. Existe na fala da professora uma concepção ampla de enxergar o aluno surdo, considerando-o sem diferenciação. Ele pode e era como os demais alunos da turma, ora desejava participar, em outro momento estava disperso.

A educadora Cendi desabafa a maior dificuldade ser durante as avaliações. Ainda ela sempre perguntava a intérprete, Clarice, para saber como era o desempenho desse aluno surdo nas demais disciplinas do Curso. Para assim, realizar uma avaliação com cautela, a qual verificasse as potencialidades, os avanços do discente e não apenas os erros, as lacunas linguísticas. Na sua disciplina trouxe avaliações para toda a turma no primeiro momento uma prova escrita com os conteúdos abordados inicialmente com a disciplina; numa segunda

situação orientou a organização de um seminário, a qual procedeu com a divisão de grupos, o discente numa equipe com o tema “Pluralidade Cultural e Orientação Sexual” e na terceira propôs a escrita e apresentação de um artigo referente à disciplina “Educação e Multiculturalismo”.

Na sua narrativa, Cendi colocava, de acordo, com a sua percepção, alguns fatores interferentes nessa relação pedagógica mais próxima do docente para com o aluno surdo. Nesse pensar, ela apresenta alguns motivos, justificativas para tal distanciamento: o fato do convívio, o contato com os alunos. A turma tinha contato diário com o aluno surdo, diferente do professor, o qual tinha apenas uma aula por semana.

Outro ponto destacado por Cendi foi à falta do professor “buscar”. Muitos não tinham aquela vontade pelo buscar. O problema da sobrecarga do exercício docente contribui negativamente para ativar essa condição. E, por último, de muitos professores acreditarem não ser necessário investir na formação, devido só ter um aluno surdo e seria somente uma disciplina, num semestre. Isso logo passaria até mesmo, porque conta com a presença do intérprete em sala de aula.

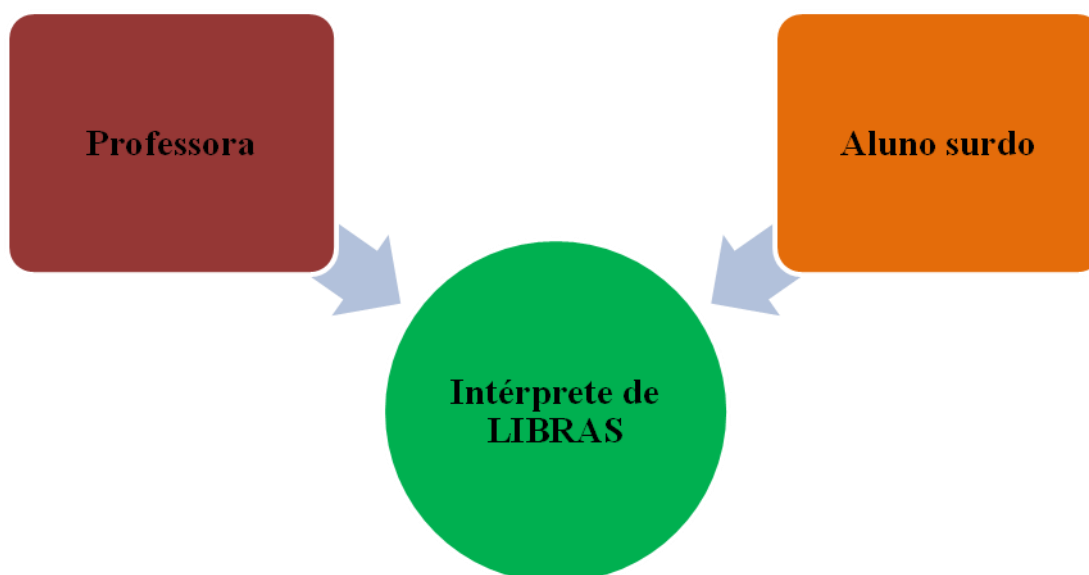
A intérprete de LIBRAS, Clarice, confirma o que a docente Cendi percebeu nas relações professor, intérprete e aluno surdo, revelando “não se importam em aprender, pois sabe que tem alguém para traduzir”. A profissional da interpretação adverte ter situações, as quais os professores dizem “depois você passa isso para ele”. Como se ela fosse à professora. Posteriormente, ela retruca informando a maneira correta de se portar seria o professor explicar o assunto e a intérprete interpretar aquela explicação. Cendi finaliza, revelando todos esses fatores atrapalharem a relação e a comunicação entre esses sujeitos na dinâmica educativa.

Uma colocação tecida por Cendi foi quando se referiu a sua experiência de relação, interação com o aluno surdo e a intérprete. Nesse triângulo pedagógico, Cendi evidenciou como era a prática diária nas suas aulas, dizendo:

Ele não interagiu muito comigo e nem eu com ele. Eu me apoiava mais na intérprete e ele também. Até mesmo pela questão do olhar, quando eu tô falando, ele não tinha como olhar para mim, ele olhava para ela, para ela repassar o que eu estava dizendo e vice-versa, mas que havia essa comunicação. (Professora Cendi, 4ª Sessão (Auto)biográfica, 17/02/2014)

Durante a sua narrativa, a docente percebe, por estar consciente de que nas suas aulas, a relação pedagógica de via direta não acontecia. Esse contato acontecia pela mediação da intérprete de LIBRAS, Clarice, a qual interpretava os diálogos estabelecidos por Márcio e a professora Cendi. Um dos motivos, o qual corroborava com essa relação distanciada.

Segundo Cendi, é a situação do aluno necessitar olhar para acompanhar o que a intérprete está sinalizando, isto é, o olhar dele se fita na intérprete e não na professora. Isso, de acordo, com nossas análises acontece pelo fato da dependência que tanto a professora quanto o surdo atribuíram ao papel da intérprete de LIBRAS. Assim pode ser representada essa comunicação:



Percebemos essa relação e comunicação estarem centradas na intérprete de LIBRAS. Sem a presença desta, fica claro nas narrativas dos sujeitos o quanto seria difícil esse contato. Verificamos tanto a professora como o aluno surdo dependerem da intérprete de LIBRAS para estabelecer um diálogo, haver entendimento do aluno dos conteúdos explanados, realização dos trabalhos, debates e avaliações. Nesse caso é cabível o docente aprender LIBRAS e ministrar aulas, conversas formais e informais com o discente em LIBRAS.

Por fim, de toda dinâmica de uma sala de aula e, principalmente, quando falamos de uma vida acadêmica. A fim de que o aluno surdo vivencie oportunidades, momentos disponibilizados a todos da turma. Continua argumentando ser de responsabilidade da intérprete de LIBRAS estabelecer essa relação entre professor, aluno e intérprete e Cendi confessa “elas conseguem fazer isso muito bem”.

Em comum acordo com esse pensar a intérprete de LIBRAS, Clarice, admite “o intérprete é o ponto chave entre o aluno e o professor”. “Eu me sinto gratificada por ser essa ponte”. Examinamos o quanto essa profissional tem consciência da importância da sua função e se sente feliz por estabelecer, “ser ponte”, nessa relação, nessa comunicação e, um consequente, apoio nesse processo de ensino e aprendizagem.

No trabalho cotidiano do espaço da sala de aula, o intérprete diz não existir um lugar específico de ficar na sala de aula, “o que importante é ficar de frente para ele”. Onde o surdo decida ficar, mas geralmente, é na frente o intérprete fica na frente dele, se tiver em círculo, também que procurar um lugar que facilite a percepção da interpretação. Esclarece ainda “o intérprete não é o intérprete de surdo, é o intérprete da sala de aula”. O intérprete precisa ver os outros alunos, o professor, para os gestos, expressões que esses fizerem o intérprete “imitar” para repassar uma mensagem mais fidedigna.

A respeito da função exercita em sala, sabemos que é exclusivamente de interpretar as vozes dos sujeitos, mas seu fazer no horário contrário também é salutar conhecermos como esse trabalho se estende para garantir ao surdo os mesmos direitos, oportunidades que os outros. Essa com vigor fala dos atendimentos que fazia ao Márcio no DAIN:

Minha função era de esclarecer as atividades. O que a atividade pedia: era de ler um texto? Eu fragmentava, ele, de forma, compreensiva, pegava os tópicos, circulava palavras e trazia explicação dos conceitos depois fazia para ele explicar o que ele entendeu, a partir dessa compreensão dele, a gente fazia a produção escrita, ele sinalizava e a gente traduzia na escrita. (Intérprete de LIBRAS, 4ª Sessão (Auto)biográfica, 20/11/2013)

Essa maneira de articular a leitura em Língua Portuguesa ao repertório linguístico em LIBRAS do surdo, Clarice afirma que era visível o resultado de Márcio. Clarice cria estratégias para o aluno surdo estudar, conseguir realizar as atividades de igual modo aos outros discentes, de forma bastante pedagógica. E conclui dizendo, como era um aluno ativo para aprender era ampliado a sua produção e, consecutivamente, o seu aprendizado.

Para esse trabalho de interpretação, Clarice afirma ser relevante considerar a formação continuada, “é necessário que o intérprete de LIBRAS, busque, busque”. Explicita a importância das “oficinas de reciclagem”. Porque ela defende a ideia que o intérprete não precisa exercer ato mecânico, mas saborear outras formas de interpretação.

Quanto à relação estabelecida com a intérprete de LIBRAS, Clarice, a docente Cendi nos fala que “o diálogo se restringia mais a sala de aula, porque no momento da minha

atuação com o aluno surdo, eu não morava aqui, morava em outra cidade”. Um agravante considerado também nessa relação de diálogo entre essas duas profissionais foi à falta de tempo da docente. Isso não se atribui a falta de interesse da docente, mas devido as suas circunstâncias de trabalho em outra cidade, a qual ela também residia.

Isso impedia um melhor planejamento, a retirada de algumas dúvidas e melhoramentos conjunto para o processo de ensino e aprendizagem do aluno surdo. Essa atividade fica restrita a sala de aula, antes da aula ou no momento do intervalo, mas ela confessa “os encontros não era formais, sistematizados”. Então, a falta de tempo para contato maior, conversas, trocas de ideias, estratégias para melhorar a didática nas aulas e quem sabe as interpretações como vistas a melhor apreensão dos conteúdos, participação e inclusão do aluno surdo.

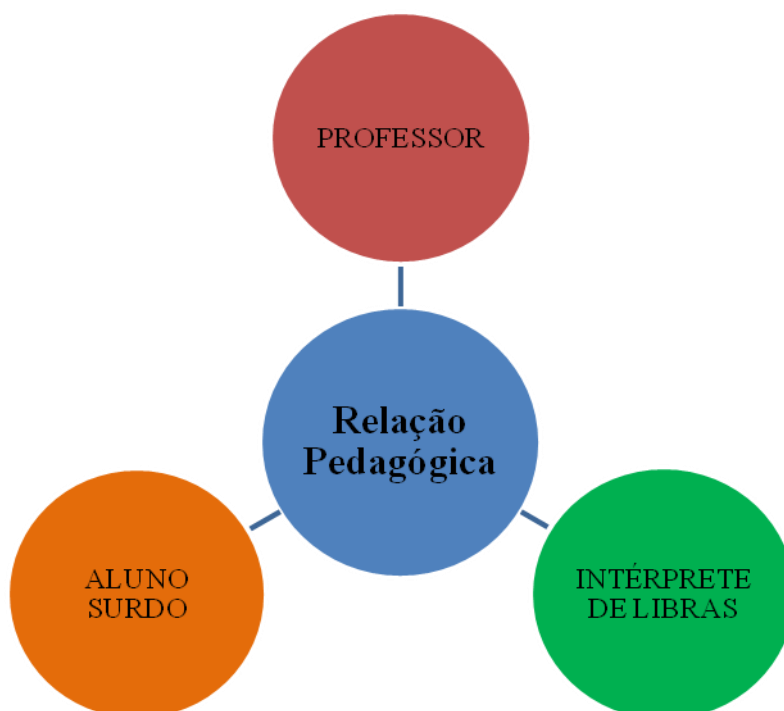
Um questionamento realizado pela educadora Cendi diz “as intérpretes não estão no planejamento. As intérpretes deviam estar na semana de planejamento”. Realmente, seria relevante e edificante para estreitar os laços entre professora e intérprete, planejarem juntas; proporem sugestões, enfim, alicerçar o processo de ensino. Certamente, seria uma experiência enriquecedora para Cendi como para a intérprete Clarice, pois uma iria contribuir com o fazer da outra, as formações e as práticas, saberes iriam se tocar, trocar e construir novos saberes.

Mas apesar dessas questões, Cendi realça situações pertinentes para esse processo. A intérprete sempre dava algumas orientações “ele acha melhor assim”. Essa profissional da interpretação ligava para ela para retirar dúvidas de alguma atividade acadêmica de Márcio. Ela sempre tinha contato com os textos antecipadamente as aulas e lia com o aluno na DAIN. A docente afirma a respeito da intérprete de LIBRAS “ela sempre tinha esse cuidado. Sempre foi de pegar na pasta. Ele mesmo dizia que ela trabalhava com ele lá no DAIN os textos”.

Em seguida, Cendi tenta encontrar na sua fala uma justificativa para esse fato, “talvez seja pela demanda da universidade, mas esse seria o momento de tá articulando, planejando junto”. Cendi prossegue a dizer “com certeza, são muitas dificuldades nessa interação”. Averiguamos a sua plena consciência de como é dinâmica e complexa essa relação pedagógica pensada nesse tripé professor- intérprete de LIBRAS- aluno surdo. A intérprete Clarice revela que a professora Cendi não interagir muito, ficava um pouco “retraída” nas aulas, mas sempre nesses momentos trazia a tona o fato de ter um aluno surdo na turma.

Sobre a sua relação com o aluno surdo, a intérprete Clarice evidenciou o surdo “ser muito dependente” e a causa disso é o “pouco vocabulário”. Quando questionado como pode ser estimulada a autonomia do acadêmico surdo, ela nos orienta:

É fazer com que ele perceba que o intérprete de LIBRAS é um profissional que vai estar sempre ali para quando ele precisar, mas existe situações que são cabíveis ao surdo fazer sozinho e que não é a deficiência linguística que vai determinar isso e sim a sua própria autonomia como sujeito. Então se eles não descobrem isso, ele nunca vai saber, vai sempre depender do intérprete. Existem situações que são impossíveis sem o intérprete, mas existem outras que os surdos podem, é capaz de fazer sozinho, sem o auxílio do intérprete. (Intérprete de LIBRAS, 4ª Sessão (Auto)biográfica, 20/11/2013)



Embora essa relação não tivesse tantas marcas de uma interação mais sólida, o aluno surdo acredita ter inquietado os saberes, experiências e práticas da professora Cendi. Nessa perspectiva, ele versa sua narrativa “Sim. A professora sempre referencia essa situação de um aluno surdo em sala de aula. E ela não parou, somente quando eu cursava o Curso de Pedagogia sempre que podia ela me solicita para dar meu exemplo na turma dela e outros períodos à noite”.

Nessa relação pedagógica, o fato dessa não ter sido harmônica deixou como frutos a preocupação, olhar inquietante para reverter essa realidade. Todos os sujeitos envolvidos nesse processo perceberam o quanto seria relevante ter uma interação mais intensa nesse caminhar educativo.

Nisso, a professora Cendi redimensionou seu olhar como docente ao ter contato com esses alunos, o ler e o estudar mais, participou de eventos na UERN, promovidos pelo DAIN. Ela levou outras turmas para palestras fornecidas por esse Departamento sobre a sexualidade das pessoas com deficiência, outro tema do debate foi “Desvendando a deficiência visual”, os palestrantes deram sugestões de filmes e ela anotou.

Na Universidade Federal Rural do Semiárido- UFERSA, ela também participou de alguns outros eventos promovidos por essa instituição de ensino Superior, a qual reforçava a questão da necessidade da acessibilidade física na zona urbana. Conclui afirmando que a sua prática melhorou com as sugestões de filmes e sites como o do Portal do Ministério da Educação- MEC e revela “tive vontade de fazer o Curso de LIBRAS”.

A docente Cendi confessa ter aprendido e incorporado nas suas aulas um novo repertório humano, a qual enfatiza que a aprendizagem apreendida com seus mais diversos alunos foi o de “saber ouvir” e a “paciência” e proporcionou a oportunidade de todos os alunos falarem. Então, nessa nova postura agregada à prática pedagógica da docente, passou pelo processo de ação-reflexão- ação, discutido por Freire (2008). Ela agiu, refletiu seus atos e propôs mudanças, aperfeiçoamentos.

Imbuídos por essa ação de refletir sobre a relação pedagógica analisada nesse trabalho dissertativo. Observamos e constatamos o quão é essencial à investida do ingrediente: afetividade. Com isso, Diva Ranghetti (2013) defende que:

Viver uma relação pedagógica primando pela afetividade nas inter-relações suscita que o espaço da sala de aula seja um espaço de comunicação. Requer do professor conhecimento de si mesmo para conhecer o outro, abertura, humildade, consideração, espera, pois o aluno é um ser em processo de constituição de si, e, portanto, parceiro do professor na construção e reconstrução do conhecimento. (RANGHETTI, 2013, p. 07)

Dois pontos são interessantes de se considerar nessa citação: inicialmente, a afetividade quando entra em cena, permite o aluno se sentir seguro, confiante e apoiado nesse processo de ensino e aprendizagem. Outra questão a ser realçada é a parceria nessa troca de saberes e necessidade de ambos se reconhecerem como sujeitos em constituição de si, todos são e serão sempre mestres e aprendizes da escola da vida.

O trabalho com o método (auto)biográfico propõe vantagens e desvantagens nesse trilhar investigativo. Portanto, construímos um quadro apontando como o uso desse método

contribui os avanços da pesquisa, mas também as lacunas como qualquer método que este apresenta. Sabemos independente, de estarmos numa pesquisa qualitativa ou quantitativa os métodos não são infalíveis, com fins em si mesmos. Segue abaixo o quadro síntese:

CONTRIBUIÇÕES	LACUNAS
Aproximação pesquisador- pesquisado	Não pode generalizar os fatos.
Todos são partícipes da pesquisa.	Não tem como detectar verdades.
As histórias de vidas são singulares.	Faz parte de um dado contexto histórico e temporal.
Os sujeitos sentem-se importantes, por alguém considerar sua história de vida relevante.	Os resultados não são definidos.
Possibilita o narrar de si, o olhar para si e para o outro. Sempre uma narrativa interligada com o objetivo da investigação.	Requer dos sujeitos o desejo e a disponibilidade para narrar acerca de sua vida.
Formação e autoformação. Em um processo de ação- reflexão-ação.	Os sujeitos constroem e selecionam suas narrativas, havendo fatos ditos e não-ditos (Michel Pollack, 1989)
Permite uma intervenção na vida de todos sujeitos envolvidos nessa pesquisa.	A familiaridade com o tema investigado e com os sujeitos impede o pesquisador de observar detalhes mais precisos, sendo

	esses vistos por outro que está distante.
--	---

O presente trabalho foi impulsionado pela expectativa de mergulhar nas narrativas dos sujeitos-autores, podendo, em conjunto, construir um conhecimento novo, refletido, repensado e melhorado, acerca da relação professor, intérpretes de LIBRAS e aluno surdo da UERN. As falas dos sujeitos definiram a essência desta investigação e, principalmente, a relevância desta, pois, por meio das narrativas, análises e compreensões dos relatos, deram consistência maior ao problema proposto.

CONSIDERAÇÕES

O entrelaçar das vozes, de expressões e de histórias de vida permite um revisitar desses momentos de encontro das narrativas e, certamente, dos sujeitos desta pesquisa. As primeiras letras escritas no primeiro Capítulo, “O Despertar Investigativo acerca da Relação Pedagógica no Ensino Superior: um ensaio (Auto)biográfico”, foram referentes à (auto)biografia da autora. Utilizou o próprio método (auto)biográfico, posteriormente, usado com os colaboradores da pesquisa, também autores deste escrito. O objetivo deste estudo foi relatar como a vivência com professores, intérpretes de LIBRAS e alunos surdos no Ensino Superior ocasionou um (trans) formar do meu *eu*.

Possibilitou o encontro com as minhas lembranças, recordações. Em síntese, permitiu o olhar no retrovisor da vida, perceber as estradas caminhadas no passado, fazendo ponte com o chão pisado do presente e traçar caminhos, perspectivas para o futuro de uma nova profissional, uma docente renovada. O método fez-me rememorar situações relevantes e formativas para o meu *eu*, fatos de minha infância, adolescência e fase adulta. Tudo isso me remeteu ao modo como fui me constituindo, enquanto sujeito social e como hoje me autoformo.

Nesse exercício de rememorar, a nossa construção coletiva, o segundo capítulo, intitulado “Na Trilha Teórica da Profissão Professor, Intérprete de LIBRAS, Educação Inclusiva de Surdos e (Auto)biografia”, teve como objetivo conhecer a discussão teórica acerca do professor, intérprete de LIBRAS, educação de surdo, processo de ensino/aprendizagem e inclusão, na perspectiva de relacionar essa fundamentação com as narrativas dos sujeitos. Foi realizada a conexão entre teoria e prática, tentativas de diálogos entre os estudos, pesquisas dos autores e as narrativas dos nossos sujeitos. Um intercâmbio entre os saberes foi iniciado.

Nesse enveredar, o terceiro capítulo, “História, Vida e (Auto)biografia do Ser Professor, Intérprete de LIBRAS e Aluno Surdo do Curso de Pedagogia”, traçou como objetivo verificar como se estabelece a relação pedagógica professor, intérprete de LIBRAS e aluno surdo da UERN, percebendo se está pautada em um processo inclusivo de ensino e aprendizagem.

A relação pedagógica acontece no espaço da sala de aula, local esse que permite o encontro dos sujeitos sociais (professor- alunos) e um tempo estipulado para que os objetivos de ensino e aprendizagem sejam alcançados. A tessitura dessa investigação consentiu uma reflexão e análise acerca da relação pedagógica. Detectamos, nas falas dos sujeitos, linhas que se entrelaçaram sobre a relação pedagógica. Ficou nítido haver o encontro entre os sujeitos nas cinco dimensões, apontadas por Cordeiro (2011).

A primeira dimensão é a espacial, na qual o lugar neste caso é a sala de aula do Curso de Pedagogia da UERN. A segunda é a temporal, que se refere aos quatro anos de Curso de Pedagogia e, propriamente dito, um semestre com a professora colaboradora da pesquisa. A terceira dimensão comunicacional apresenta-se pelo diálogo estabelecido entre professor e aluno surdo; no caso, era mediado pela intérprete de LIBRAS. A quarta fortifica-se pelo campo interpessoal, no qual enfatizamos o resgate subjetivo, afetivo entre os sujeitos partícipes dessa interação. E, por fim, a dimensão cognitiva, apresentação de vias de aprendizagem do aluno surdo.

Verificando essas dimensões, percebemos que elas estão presentes nas narrativas da professora Cendi, da intérprete de LIBRAS, Clarice, e do aluno surdo, Márcio. Todos contemplaram essas dimensões na relação pedagógica. Porém, uma dimensão ficou aquém nesse caminhar: a comunicacional. Esta só foi possível de ser atingida pela presença da intérprete de LIBRAS. A professora Cendi, na época, não dominava LIBRAS, não se comunicava diretamente com Márcio. Entendemos quando o professor não domina LIBRAS, é imprescindível o trabalho da intérprete de LIBRAS. Este ato culmina, de certo modo, com a necessidade do fazer interpretativo entre os sujeitos.

A relação pedagógica entre educador e educando surdo aconteceu de modo indireto, intermediado pela intérprete de LIBRAS. Com a turma, a interação do surdo com a turma era de forma direta, mais ativa, dinâmica. Contudo, compreendemos a relação pedagógica entre professor, intérprete de LIBRAS e aluno surdo ser de extrema relevância, mas detectamos, também, para complementar essa relação e dar esse suporte no processo de aprendizagem, a interação do aluno surdo com a turma, com os colegas ouvintes.

O espaço da academia, da sala de aula, deve ser agradável para permitir um ambiente de aprendizagem, em que o discente se sinta incluído, sinta-se partícipe nesse processo. A turma, considerando o surdo como um amigo, um ser de capacidade. Essa pode assumir um papel de interação social e facilitar. Assim, a aprendizagem, pois o surdo sente-se seguro, confiante no espaço de aprendizagem.

Na dimensão cognitiva, apreendemos que todos os colaboradores, dentre eles a professora Cendi, a intérprete Clarice e o aluno surdo Márcio, aprenderem nessa relação pedagógica, nesse processo de ensino e de aprendizagem. Todos pontuaram nas sessões (auto)biográficas o quanto foi formativo e autoformativo a experiência de ensinar um discente surdo, interpretar para um educando surdo no Ensino Superior e de ser professora e intérprete de LIBRAS no Curso de Pedagogia da UERN. Foi evidente que os saberes, as trocas realizadas nessa aprendizagem e ensino, como defendia Freire (2008) e por Küster e Tescarolo (2007), concordam com esse pensar, afirmando que “a relação pedagógica como condição da aprendizagem, tanto para quem ensina quanto para quem aprende”.

Ambas profissionais, ou seja, tanto a professora Cendi quanto a intérprete de LIBRAS, Clarice, galgam uma formação continuada com investidas em cursos de LIBRAS, BRAILLE, Mestrado e a participação em eventos locais, nacionais e internacionais acerca da diversidade e da inclusão. Essa perspectiva de formação continuada vem ao encontro das ideias de Freire (2008), Imbernón (2000), Nóvoa (1995) e Tardif (2002).

As contribuições das sessões (auto)biográficas e a vivência com o método (auto)biográfico, essa ação de purgar suas emoções, sensações, momentos marcantes de dor, alegria, imprevisto, medo, lutas, vitórias, fizeram todos esses sujeitos expor o que sentiram ao terem contato com essa metodologia. A professora descreve, assim, o valor desse momento, dizendo que as sessões (auto)biográficas terem sido aulas para ela. Confessa que antes nunca tinha participado de um momento desses. Conta foi “algo novo”.

Durante as narrativas, a docente Cendi diz “eu gosto de falar, não senti em nenhum momento constrangida (...)”. Conclui, dizendo “me fez rememorar coisas adormecidas na memória, eu lembrava”. “Algumas coisas que nem me lembrava que você me fez lembrar”. “Ter um conhecimento sistematizado de mim mesma”. “Antes eu não tinha parado para refletir sobre isso”. No ouvir da narrativa, sensibilizamo-nos em destacar esses trechos da sua fala, pois ela revela o quanto se sentiu tranquila e a vontade para narrar sua história de vida. As sessões (auto)biográficas a fizeram revisitar a sua memória com lembranças formativas para o seu *eu* pessoal e profissional, tecido de modo sistematizado.

Como contribuição, percebemos Clarice narrar sobre si, conhecer o método (auto)biográfico, verificar o quão é relevante estudar e pesquisar acerca de algo que tenha significado para o pesquisador e ainda a ter instigado a construir sua (auto)biografia, e fazer o exercício do pensar sobre si. E nessa dinâmica de revelar, desvelar de si, autoformar-se e formar os sujeitos no seu entorno.

Os atos de rememorar, de recordar situações, imagens guardadas na sua memória, fizeram o aluno surdo reviver a sua infância, adolescência e lembrar de fatos marcantes na sua fase acadêmica. Todos os empecilhos, lutas, conquistas. Ele se vê hoje como pedagogo, atuando no CAS e com perspectivas de pós-graduação e outras formações. Contudo, realça o fato de o interessante da “vida é também conhecer a dos outros”. A interação com os outros sujeitos fez e o faz ter consciência disso. A relação engrandece os sujeitos.

Percebemos ser engrandecedor para todos construir suas narrativas, pensar e se refazer, de modo, espontâneo, com sentido e com sabor. Foi passeado pelos momentos, pelos tons, cores, aromas, expressões e emoções da vida, entendendo-a não como o *eu* individual, mas o *eu* com o *outro*. O *nós* construímos história, construímos relação pedagógica, construímos inclusão e construímos aprendizagem.

Na vida, narrativas, impressões e expressões da minha história, mais uma experiência nova de trabalho investigativo com o método (auto)biográfico se faz. Esse me apresentou a possibilidade de reencontro comigo mesma, a valiosa aprendizagem em ouvir as narrativas e conhecer a miúdo o outro. Dar significação a história de vida de sujeitos anônimos, os quais possuem uma vasta aprendizagem teórica e prática.

Despertou no educador uma prática que respeite as necessidades dos sujeitos com surdez, buscando aperfeiçoar a sua formação e, certamente, aprender com esses educandos, além de manter uma relação pedagógica mais direta e contínua com esse aluno. Contribui para a intérprete de LIBRAS continuar investindo em formações, estudos e busca de pós-graduações, a fim de melhorar a sua atuação como intérprete, permitindo, assim, cada vez mais uma interpretação de qualidade para demais universitários surdos. O aluno surdo egresso do Curso de Pedagogia aprendeu com os outros alunos ouvintes, com os professores e a intérprete de LIBRAS, como, em alguns momentos, este também foi professor daqueles.

Nossa maior aprendizagem foi escutar as narrativas dos sujeitos, dar voz a essas mulheres e homens comuns, os quais tinham as vozes silenciadas, histórias de vida conhecidas e guardadas apenas para si. Nesse entrelaçar entre história de vida e pesquisa, encontramos a vida na pesquisa e a pesquisa na vida. Percebemos as diferentes histórias, ora tendo algo em comum, ora se distanciando, mas sendo respeitadas as suas particularidades, a identidade, a concepção, o tempo e o espaço do outro.

Provavelmente, nesse encontro e reencontro de sujeitos, histórias de vida, a minha também foi modelada, melhorada. Todos os sujeitos têm saberes, conhecimentos,

experiências, as sessões mostraram isso. Pode sentir o quanto foi saboroso eles narrarem seus momentos formativos ao longo da vida, como para escutar cada história. O diálogo pesquisadora- pesquisado possibilitou a tessitura dessa rede, de contatos, de elos. Houve meu encontro dentro da história de vida, da narrativa do outro e do outro na minha vida.

No âmbito pessoal, foi de crescimento humano, de olhar e de respeito ao outro, as pequenas coisas, a perceber o quanto é importante viver e o valor de todos os momentos da nossa vida desde a mais tenra idade. No profissional amadurecimento, em tomar como, o exemplo de Cendi, de levar essa luz para a sala de aula, a abertura para o aprender com os alunos. A humildade na condução da docência, que não é mais minha. A docência é nossa, ela só acontece, pois ela está em contato com os discentes, seres pensantes, de saberes.

Esta abordagem carrega, em seu cerne, a discussão da inclusão, pretendeu deixar como contribuição acadêmica uma discussão mais aprofundada, a fim de permitir à sociedade conhecer as profissões do professor e do intérprete de LIBRAS, refletindo acerca da relação desses profissionais com o discente surdo e a repercussão dessa interação. Logo, serão percebidos os limites e os avanços dados no processo de inclusão na universidade, na perspectiva de um processo inclusivo de ensino e aprendizagem.

A contribuição para a academia proporcionada por esta pesquisa foi um repensar na formação do corpo docente para um olhar mais inclusivo, com formação continuada atenta para a aprendizagem de LIBRAS. Um novo olhar para o Currículo, necessidade dessa discussão de inclusão perpassar por todas as disciplinas. Verificar se o Curso de Pedagogia, nas Práticas Pedagógicas Programadas (PPP's), nos três estágios (Educação Infantil- 5º período, Anos Iniciais- 6º período, Espaço não- escolar- 7º período), estão possibilitando uma formação com foco para a diversidade e inclusão para os concluintes, futuros educadores.

Outro anseio da pesquisa foi alimentar essa discussão em outros espaços, sendo relevante levá-la para eventos científicos (locais, nacionais, regionais e internacionais) e a produção de artigos em revistas, revelando as nossas inquietações e a necessidade de pensarmos a relação pedagógica entre professor, intérprete de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e discente surdo da UERN.

É preciso, pois, refletir acerca das diversas questões pautadas na inclusão de surdos no ensino superior, possibilitando um repensar na formação, na prática dos educadores, intérpretes de LIBRAS e, ainda, de outros surdos que venham a ingressar na universidade, a qual deve preocupar-se, cada vez mais, com atendimento e ensino de qualidade.

Como contribuição social, desejamos atingir discussões fora dos muros da academia. Pretendemos esse debate acerca da relação pedagógica professor, aluno surdo e intérprete de LIBRAS chegar a Educação Básica, ao Centro de Formação de Profissionais da Educação e Atendimento às Pessoas com Surdez (CAS), a Associação de Surdos de Mossoró (ASMO), a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), o Centro de Atendimento ao Deficiente Visual (CADV), a Associação dos Deficientes Físicos de Mossoró (ADEFIM) e demais entidades sociais. Proporcionar estímulo, motivação para o ingresso não de apenas mais surdos na academia, mas os diversos tipos de deficiência, distúrbios, transtornos, por fim, a diversidade dentro da universidade. Que nasçam dessas experiências estratégias de ensinar, sonhos concretizados e aprendizagens coletivas.

Não desejando por um fim a nossa pesquisa, mas dizer que, no momento, esta está sendo concluída, porém com sabor de inconclusão. O desejo de aprofundamento paira em nossos estudos, almejando ser aprofundado num Doutorado. Perspectivas futuras, ir para um Curso de Doutorado, ser docente da universidade, investir na graduação, nos projetos de iniciação científica e curso de extensão. Poder contribuir com as minhas origens no PIBIC, monitoria, LEFREIRE, espaços nos quais despertei para a pesquisa.

Portanto, não concluindo, fechemos este escrito, pensando na inconclusão. Ela nos permite ir para frente, enfrentar, mobilizar o que estava engessado, permite reflexão. Com ela, os sujeitos, em sua complexidade, dialogam, trocam saberes, não encontram verdades, mas veem possibilidades. Assim também é esta pesquisa inconclusa. Escrita, narrada e feita por esses sujeitos incompletos, inconclusos, os quais com esperanças na vida, nas novas experiências, vivências outras maneiras de pensar, de aprender, de ser melhor não somente para si, mas para compor outras vidas, a sociedade. Portanto, com a perspectiva de (in)concluirmos este trabalho, leiamos e reflitamos o poema “Saber viver”, de Cora Coralina:

Não sei... se a vida é curta
ou longa demais para nós,
mas, sei que nada
do que vivemos tem sentido,
se não tocamos o coração das pessoas.

Muitas vezes basta ser:
o colo que acolhe,
o braço que envolve,
a palavra que conforta,
o silêncio que respeita,
a alegria que contagia,

a lágrima que corre,
o olhar que acaricia,
o desejo que sacia,
o amor que promove.

E isso não é coisa de outro mundo,
é o que dá sentido à vida.
É o que faz com que ela não
seja nem curta, nem longa demais,
mas que seja intensa, verdadeira,
pura enquanto ela durar...

No deleite desses versos, apreendemos dois pontos relevantes para iniciar nossa reflexão do que valoramos com esta pesquisa: primeiro o contato com as pessoas com deficiência, as minorias, enfim toda essa diversidade. É esta que dá sentido a vida. O diverso dá cor à vida. Em um segundo ponto, destacamos o fato desse poema retratar exatamente o que o método (auto)biográfico tenta resgatar: o olhar, o silêncio, o riso, a alegria e a palavra. Ações essas inerentes a qualquer ser humano e elas foram vistas, sentidas e valorizadas nesta pesquisa. Assim, Ferrotti (2010) argumenta que, com o método (auto)biográfico, a subjetividade pode ser considerada Ciência.

No ato de escutar narrativas, encontramos, no decorrer deste estudo, a abertura para diversos outros temas interessantes de pesquisa e, sem o desejo de concluir, acabar, mas despertar para outras, destacamos algumas inquietações aquecidas neste caminhar.

Apontamos algumas pistas como: conhecer a formação e as práticas das intérpretes de LIBRAS, apontar fatores impeditivos e possibilitadores para a aquisição da Língua Portuguesa pelo surdo. Não temos dúvida de que sem o trabalho de uma Diretoria de Apoio à Inclusão nas universidades públicas, será difícil a consolidação de uma proposta inclusiva.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, M.H.M.B. As narrativas de si resignificadas pelo emprego do método autobiográfico. In SOUZA, E.C. de & ABRAHÃO, M.H.M.B. (Orgs). **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre/ Salvador: EDIPUCRS/ EDUNEB, 2006.

ALVES, Rubem. **A Alegria de Ensinar**. Campinas: Papirus, 2000.

BELLO, José Luiz de Paiva. Educação no Brasil: a História das rupturas. **Pedagogia em Foco**, Rio de Janeiro, 2001. Disponível em: <<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb14.pdf>>. Acesso em: 20 de outubro de 2013.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação?** São Paulo: Brasiliense, 2008.

BRASIL, Congresso Nacional. **Constituição da República Federativa do Brasil**, Brasília/ Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Decreto nº 3.956**, de 8 de outubro de 2001, promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**, a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, 22 de dezembro de 2005; 184º da Independência e 117º da República.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Base de 1971 - Lei 5692/71 | Lei no 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Brasília.

BRASIL. **Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Brasília.

BRASIL. Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, 19 de dezembro de 2000; 179º da Independência e 112º da República.

BRASIL. **Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010**. Brasília <http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/1025011/lei-12319-10>. Acesso em: 15 de janeiro de 2013.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990- Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília, de 13 de julho de 1990.

BRASIL. **O tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa/ Secretaria de Educação Especial; Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos - Brasília: MEC; SEESP, 2004. 94 p.: il.**

BRASIL. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, D.O.U. DE 23/12/2005, p. 28.

BRASIL.[Lei Darcy Ribeiro, 1996]. **LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional:** Lei nº 9.394, 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 5 ed. Brasília.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação Inclusiva: com os pingos nos "is"**. Porto Alegre: Mediação, 3 ed. 2004.

CARVALHO, Rosita Edler. **Removendo barreiras para a aprendizagem: educação inclusiva**. Porto Alegre: Mediação, 7 ed. 2007.

CERTEAU, Michel de. **A Invenção do Cotidiano:** artes de fazer. 3 ed. Editora Vozes, Petrópolis, 1998.

CORDEIRO, J. A relação pedagógica. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. **Caderno de Formação:** formação de professores didática geral. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011, p. 66-79, v. 9.

CORTINA, Adela. **Cidadãos do Mundo: para uma teoria da Cidadania**. São Paulo: Loyola, 2005.

Declaração de Salamanca e Enquadramento da Ação na Área das Necessidades Educativas Especiais - Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade, na cidade de Salamanca, Espanha, 10 de Junho de 1994.

Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, Jomtien, 1990.

DINIZ, Margareth; VASCONCELOS, Renata Nunes. **Pluralidade cultural e inclusão na formação de professoras e professores:** gênero, sexualidade, raça, educação especial, educação indígena, educação de jovens e adultos- Belo Horizonte: Formato Editorial, 2004- (Série Educador em Formação).

EIZIRIK, Marisa Faermann. **Diferença e exclusão ou ...a gestação de uma mentalidade inclusiva**. INCLUSÃO: Revista da Educação Especial. v.4, n.1 (out. 2008), Brasília. Secretaria de Educação Especial, 2 ed. 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 37 ed., 2008.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de Professores:** para uma mudança educativa. Porto-Portugal: Porto Editora (Coleção Ciências da Educação Século XXI).

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. Ed.- 12 reimpr.- São Paulo: Atlas, 2009.

GOFFMAN, Erving. **Estigma:** notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. 4 ed. Rio de Janeiro: LTC, 2012.

HALBWACHS, Maurice. **A Memória Coletiva**. São Paulo: Vértice, Editora Revista dos Tribunais, 1990.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Docente e Profissional**. 8 ed., Cortez Editora, 2000. p.119.

INCLUSÃO: Revista da Educação Especial. v.4, n.1 (out. 2008), Brasília. Secretaria de Educação Especial, 2 ed. 2008.

JOSSO, Marie- Christine. **A experiência de vida e formação**. Marie- Christine Josso, 2 ed. rev. e ampl. Natal: EDUFRN, São Paulo: Paulus, 2010. (Coleção Pesquisa (auto) biográfica & Educação. (Série Clássicos das Histórias de Vida).

KÜSTER, Sonia Maria Gomes de Sá; TESCAROLO, Ricardo. **RELAÇÃO PEDAGÓGICA: CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DOCENTE**. Anais do evento VII EDUCERE - VII Congresso Nacional de Educação Congresso Nacional de Educação e o V Encontro Nacional sobre Atendimento Escolar Hospitalar, Curitiba, 2007.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura**: um conceito antropológico. Rio de Janeiro: José Zahar Editor, 1997.

LIRA, Bruno Carneiro. **O professor sociointeracionista e @ inclusão escolar**. São Paulo: Paulinas, 2007 -(Coleção Pedagogia e educação).

LODI, Ana Cláudia B.; LACERDA, Cristina B. F. de (organizadoras). **Uma escola, duas línguas**: letramento em Língua Portuguesa e Língua de Sinais nas etapas iniciais de escolarização. Porto Alegre: Mediação, 2009.

Lourenço Filho, Manoel Bergström. **A Formação de Professores**: da Escola Normal à Escola de Educação / Manoel Bergström Lourenço Filho, organização: Ruy Lourenço Filho. – Brasília : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2001.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **O Papel da Didática na Formação do Educador**. In. CANDAU, Maria Vera (org.). A Didática em Questão. 17 ed. Petrópolis. Vozes, 1999.

MANTOAN, Maria Teresa Edler. **Inclusão escolar**: o que é? Por quê? Como fazer? 2 ed. São Paulo: Moderna, 2006.

MARTINS, V. de O. **Intérprete ou professor**: o papel do intérprete de língua de sinais na educação inclusiva de alunos surdos. 2004. Trabalho de Conclusão de Curso de Pedagogia em Educação Especial - Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Campinas, 2004.

MEIRELES, Cecília. **Viagem & Vaga Música**. 1 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006.

MINAYO, M.C.S. (org.). **Pesquisa Social, Teoria, Método e Criatividade**. Petrópolis: Vozes, 21 ed. 2002.

MOMBERGER, Christine Delory. **Biografia, Corpo, Espaço**. In: In: Tendências da pesquisa (auto) biográfica/Maria da Conceição Passeggi (Org.)- Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

NASCIMENTO, Dauri Lima do. **Síndrome de DOWN: Quem Sou Eu?** Inclusão de Crianças com Síndrome de DOWN. Mossoró, Edições UERN, 2008, 1 ed.

Normas sobre Igualdade de Oportunidades para Pessoas com Deficiência Nações Unidas. Cadernos nº 3. Secretariado nacional para a reabilitação e integração das pessoas com deficiência, Lisboa, 1995.

NÓVOA, António. **Profissão professor.** Porto: Porto Editora, 1995.

NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação.** Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

NÓVOA, A. A formação tem de passar por aqui: as histórias de vida no projeto PROSALUS. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação.** Lisboa: MS/DRHS/CFAP, 1988.

PINEAU, Gaston. A autoformação no decurso da vida: entre hetero e a ecoformação. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação.** Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010, p. 82-97.

PASSEGGI, Maria da Conceição. **Narrativa autobiográfica: uma prática reflexiva na formação docente.** Trabalho publicado nos Anais do II Colóquio Nacional da AFIRSE – UNB – set/2003.

PAULON, Simone Mainieri. **Documento subsidiário à política de inclusão.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007. Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2006.

Programa de Ação Mundial para as pessoas com Deficiência, aprovado pela Assembleia Geral das Nações Unidas em seu trigésimo sétimo período de sessões, pela Resolução 37/52, de 3 de dezembro de 1982.

Pollak, Michael. **Memória, Esquecimento e Silêncio.** Estudos Históricos, Rio de Janeiro, vol. 2, n. 3, 1989, p. 3-15.

POSTIC, Marcel. **A Relação Pedagógica.** 2 ed. Tradução de João Nunes Torráo. Revisão Técnica de Nicolau de A. V. Raposo. Coimbra Editora, 1990.

RANGHETTI, Diva Spezia. **RELAÇÃO PEDAGÓGICA: espaços/tempos/movimentos de aprendizagens, construções e afetos.** Revista Interdisciplinaridade, vol. 1, n. 3, 2013.

RAMALHO, Betania Leite; NUÑEZ, Isauro Beltrán e GAUTHIER, Clermont.

Formar o professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios. 2ª ed., Porto Alegre: Sulinas, 2004.

Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Brasília, julho de 2010.

RODRIGUES, Neidson. **Educação: da Formação Humana à Construção do Sujeito Ético.** Educação & Sociedade, ano XXII, nº 76, outubro/ 2001.

ROSA, Andréia da Silva. **Reflexão preliminar sobre o papel do intérprete de língua de sinais na inclusão do aluno surdo**. Revista Ponto de Vista, Florianópolis, n.8, p.75-95, 2006.

SÁ, Nídia Regina Limeira de. **Cultura, poder e educação de surdos**. 2 ed. São Paulo: Paulinas, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Crítica da Razão Indolente contra o Desperdício da Experiência**. Cortez, 6 ed., 2007.

SANTOS, Jean Mac Cole Tavares; LEANDRO, Ana Lúcia Aguiar Lopes; Maria Vera Lúcia F. **Corpo, mãos, gestos que comunicam: a experiência de professores com aluno surdo**. MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos; SILVA, Guacira dos Santos; PIRES, José; PIRES, Gláucia Nascimento da Luz. Educação e diversidade: saberes e experiências. Lúcia de Araújo Ramos Martins [et al] (Organizadores). João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23 ed. Ver. E atual.- São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Luzia Guacira dos Santos. **Orientações para atuação pedagógica junto a alunos com deficiência: intelectual, auditiva, visual, física**- Natal/RN: WP Editora, 2010a.

SILVA, Noelle Bernardi da. **O intérprete de Língua de Sinais na sala de aula inclusiva: processos de significação na educação do aluno surdo**. 10ª Mostra Acadêmica UNIMEP, 23 a 25 de outubro de 2012.

SKLIAR, Carlos. **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 2005, 3 ed.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **O conhecimento de si estágio e narrativas de formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A Salvador: UNEB, 2006.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **(Auto)Biografia, Identidades e Alteridade: Modos de Narração, Escritas de si e Práticas de Formação na Pós-Graduação**. Revista Fórum Identidades. Ano 2, Volume 4 – p. 37-50 – jul-dez de 2008.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 7 ed. Petrópolis- RJ: Vozes, 2012.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 4ª Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

VELOSO, Éden; MAIA FILHO, Valdeci. **Aprenda LIBRAS com eficiência e rapidez**. Curitiba-PR, Mãos Sinais, vol. 1 e 2, 2009.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.